

Maier Reinhard, Christiane

Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung

Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress 2008, S. 249-310. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Maier Reinhard, Christiane: Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung - In: Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress 2008, S. 249-310 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85553 - DOI: 10.25656/01:8555

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85553>

<https://doi.org/10.25656/01:8555>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:



Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 1

Christiane Maier Reinhard
Daniel Wrana (Hrsg.)

Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen

Empirische Untersuchungen zur
Dynamik von Selbstlernprozessen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075506>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-940755-06-3
DOI 10.3224/94075506

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber	7
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Einleitung	
Empirische Forschung zur Lehrerbildung mit Selbstlernarchitekturen ...	11
<i>Daniel Wrana</i>	
Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen	
Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen	31
<i>Ernst Röthlisberger</i>	
Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen	103
<i>Peter Moser</i>	
In Einsamkeit studieren?	
Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur	147
<i>Jürg Rüedi</i>	
„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“ Lernstrategien im Lichte fallrekonstruktiver Forschung	171
<i>Barbara Ryter Krebs</i>	
„Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“?	
Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen	203
<i>Christiane Maier Reinhard</i>	
Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung	249
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Kontexte	311
Die Autorinnen und Autoren	329

Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch- semantischer Strukturen aus Lernberatungsgesprächen in der Primarlehrerausbildung

Christiane Maier Reinhard

1 Einleitung

In welcher Weise eignen sich Studierende, angehende Primarlehrer und Primarlehrerinnen, Studieninhalte in Selbstlernarchitekturen an? In welcher Weise werden dabei Vorstellungen von Kunstunterricht und ganz allgemein vom Lernen im ästhetischen Erfahrungsbereich der Primarschule gebildet? Welche Folgerungen für das Handeln im Unterricht werden gezogen? Der vorliegende Beitrag hat Fragen der Wissenskonstitution in Selbststudienprozessen zum Gegenstand. Es handelt sich um den Studienprozess am Anfang der fachdidaktischen Ausbildung, im ersten Modul der Didaktik des Bildnerischen Gestaltens¹. Zu diesem Zeitpunkt arbeiten Studierende der Flexiblen Ausbildung zur Primarlehrperson in der Selbstlernarchitektur @rs, einer hochschuldidaktischen Konzeption, in der individualisierte Lernberatungen einen weitgehend in apersonale Medien (Online-Lernumgebung) verlagerten Selbststudienprozess begleiten². Durch Audioaufzeichnung und Transkription von Lernberatungsgesprächen, liegen Dokumente vor, die geeignet sind, in die Aneignung des Studieninhalts, in den Lernprozess der Studierenden, aufschlussreich Einblick zu geben. In diesen Textdokumenten materialisieren sich Vorstellungen über das Lernen und Lehren im ästhetischen Erfahrungsbereich und es zeigt sich, wie und welche Bedeutung Studierende dem Studieninhalt zuschreiben. Es sind Lesarten der Studientexte und -materialien, welche die bei der Konstruktion der Selbstlernarchitektur konzipierte, fachdisziplinäre Lesart verwandeln. Es werden semantische Strukturen rekonstruiert, von denen angenommen wird, dass sie als Rezeptionsweise im Studien- und Professionalisierungsprozess wirksam sind. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass eine spezifische, semantische Verweisungsordnung hergestellt wird, die der intendierten, kunstpädagogischen Wissensstruktur wi-

-
- 1 Im Studienplan des Instituts Primarstufe an der PH FHNW ist das Bildnerische Gestalten mit vier Semesterwochenstunden ein obligatorisches Studienfach im Grundstudium und Teil der Didaktik des Bildnerischen und Technisches Gestaltens (BTG) mit insgesamt acht Semesterwochenstunden.
 - 2 Eine ausführliche Darstellung der didaktischen Konzeption und der Realisierung der Selbstlernarchitektur @rs wurde 2006 publiziert (Forneck/Gyger/Maier 2006).

derspricht und einer Transformation durch Lernen widerstrebt. Unter den Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd wird diese Rezeptionsweise in einer differenzlogischen Figur erfasst und in ihrer iterativen Variation an zwei Lernberatungsgesprächen dargestellt.

Der vorliegende Beitrag bewegt sich im Kontext der Weiterentwicklung, Methodologisierung und empirischen Anwendung der Diskursanalyse (Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2001). Untersuchungsgegenstand und -methode werden im zweiten Kapitel in diesem Bezugsrahmen gefasst. Im Kapitel drei werden die Rahmenbedingungen der Lernberatungssituation vorgestellt: die Struktur der Online-Lernumgebung BTG und das Lernberatungsprozedere. Das vierte Kapitel bildet das Zentrum des Beitrags. An zentralen Textstellen aus zwei Lernberatungsgesprächen wird Einblick in die Rekonstruktion der differenziellen Figuren spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd gegeben. In sieben Interpretationsminiaturen werden deren Spielarten aufgedeckt und beschrieben. Das Resümee betont Aspekte des Untersuchungsergebnisses im Blick auf die kunstpädagogische Professionalisierung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern und im Blick auf die didaktische Funktion der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen.

2 Aspekte des methodischen Vorgehens

2.1 Die Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen

In der methodologischen Debatte findet eine Annäherung sprachwissenschaftlicher Methodologie und qualitativer Sozialforschung statt. Diese Annäherung scheint aussichtsreich, wenn es darum geht, das Verhältnis von sozial stabilisierten Signifikationsstrukturen und der reproduzierenden oder transformierenden Bedeutungszuweisung sozialer Akteure zu beschreiben – um ein solches Verhältnis handelt es sich auch in Lehr-Lernprozessen. Betrachtet man nun Wissensaneignung in der Lehrerbildung unter einem diskursanalytischen Zugang, dann hat das Vorteile. Durch die nun mögliche Verbindung mit dem Diskursbegriff³ wird Subjektivität als Produkt sozialer Praktiken begreifbar und zugleich als kreatives Potential denkbar, ohne auf einen emphatischen Subjektbegriff zu rekurren. Lernprozesse können dann als Übernahme und Veränderung von semantischen Strukturen beschrieben werden und zwar ohne dass die sozialen Akteure sich dieses Prozesses der Bedeutungszuschreibung bewusst sein müssen. Die Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses in Lehr-Lernprozessen des Studiums wird als Subjektivierungspraktik greifbar, deren Spuren sich in Texten nieder-

3 Zur diskursanalytischen, methodologischen Debatte vgl. Angermüller (2005).

schlagen. „Allerdings sind diese Praktiken ihrerseits gesellschaftlich und entspringen nicht dem Subjekt als Ursprung. Was das Subjekt vermag, ist der Bruch, die Verschiebung, der Gebrauch, die Differenz“ (Wrana 2006: 24f.). Es geht dann, das soll nochmals hervorgehoben werden, bei einer empirischen Annäherung an Lernen durch die Rekonstruktion semantischer Strukturen nicht um die Rekonstruktion subjektiv gemeinten Sinns. Es geht vielmehr um die Rekonstruktion von Sinn als Netz von Bedeutungsbezüglichen eines Textes unabhängig von der Intentionalität seiner Sprecher oder Schreiber. Letztere können vielmehr als wirkend-bewirkte Akteure betrachtet werden, denen jenes Netz der Bedeutung die Möglichkeit ihrer sinndeutenden Äußerungen und ihres professionellen Selbstverständnisses vorgibt.

In diskursanalytischer Perspektive wird die Lernberatung in der Selbstlernarchitektur @rs als Teil eines Ensembles diskursiver Ausbildungspraktiken betrachtet. Die analysierten Lernberatungsgespräche im Bildnerischen Gestalten des Sommersemesters 2005 sind so gesehen Teil eines Diskurses über das Lernen im Ästhetischen, in welchem die Disziplin, die Kunstpädagogik, eine anrufende Position⁴ einnimmt und ihre Novizen, Studierende in der Ausbildung, zu spezifischen Sichtweisen der professionellen Tätigkeit aufruft. Der Text, den die Studierenden in der Lernberatung sprechen, kann dann als Antwort auf den Text der Lehre angesehen werden, wie er in der Online-Lernumgebung @rs figuriert ist. In der didaktischen Konstellation der Selbstlernarchitektur @rs ist dabei die Wissensordnung der Disziplin in quasi doppelter Weise vertreten: einerseits im online-konfigurierten Lerninhalt und andererseits durch die Dozierenden, die in der Lernberatungssituation die intendierte, institutionell abgesicherte, disziplinäre Lesart des Lerninhalts vertreten. In diesen Lernberatungsgesprächen bildet sich der Gesprächsgegenstand oder Lerninhalt, im vorliegenden Fall ein ästhetischer Lernbegriff, mit dem spezifischen Netz von Bedeutungen, in dem der Gesprächstext den Gegenstand auslegt. Inhalte stellen dann nicht mehr feste Bedeutungseinheiten dar sondern sind „diskursiv-semantische Kopplungen von Signifikanten mit polysemer Verweisungsstruktur“ (Höhne/Kunz/Radke 1999: 34). Bei der vorliegenden Analyse der Lernberatungsgespräche wird nun die auf das didaktisch-strukturierte Wissen der Online-Abteilung antwortende Position der Studierenden, die Rezipientenseite, in den Vordergrund der Untersuchung gestellt. Die Intention der Untersuchung richtet sich darauf, transsubjektive Strukturen der Rezeption zu rekonstruieren, die voraussichtlich als Rezeptionsweisen der angehenden Lehrpersonen in deren Professionalisierungsprozess wirksam werden.⁵

4 Mit dem Begriff ‚anrufende Position‘ wird auf den von Althusser hervorgehobenen subjekt-konstituierenden Sinn des Begriffs ‚Anrufung‘ Bezug genommen (Althusser 1977).

5 Höhne/Kunz/Radke haben ein differenzanalytisches Vorgehen bei der Analyse von Schulbüchern entwickelt, auf das sich die vorliegende Studie hinsichtlich methodischer Entscheidungen bezieht. Sie rekonstruieren semantische Strukturen (Wissensstrukturen) von Lern-

Wie qualitative Forschung prinzipiell folgt die Rekonstruktion semantischer Strukturen einem datengetriebenen bottom-up Verfahren. Das empirische Datum, der Text, ist Ausgangspunkt. Seine Bedeutungsbezüge sollen durch die Analyse aufgedeckt und in semantischen Figuren stabilisiert werden. Verlangt ist eine möglichst präzise Analyse der textuellen Phänomene und des Gesprächsverlaufs in nachvollziehbaren Schritten der fortlaufenden Interpretation. Datenzentriertheit, Rekonstruktionshaltung, Sequenzanalyse, spiralförmige Präzisierung, Explikativität und Argumentativität sind Grundsätze des Untersuchungsvorgehens. Auf methodischer Ebene werden Analyseinstrumente verschiedener Ansätze im Sinne eines Baukastens je nach Datenmaterial bei der Analyse und Interpretation der Texte eingesetzt: ein textanalytisches Instrumentarium, das dem kontextsensitiven Sinnverstehen zugehört (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 95ff.), Verfahren der Argumentationsanalyse (Bayer 1999) und der Thematischen-Diskursanalyse (Höhne 2004: 389-417).

2.2 Die Herausarbeitung diskursiver Figuren

Figuren, Schemata oder Strategien bezeichnen diskursanalytisch die Ebene der Wiederholung und damit die Ebene möglicher Verallgemeinerung. Sie sind nicht singuläres Ereignis, wenn sie sich auch in singulären Ereignissen materialisieren. Iterabilität bezeichnet diese Eigenschaft von Wiederholung in Variation, die diskursive Praktiken kennzeichnen. Erst wenn es gelingt, die Figur oder Struktur in einer Kette von Äußerungsakten verschiedener Sprecher an verschiedenen Orten wieder zu finden, kann von einer diskursiven Praktik gesprochen werden. Die Verschiebung von der Intentionalität zur Iterabilität, zur Wiederholung, ist nach Wrana ein spezifisches Merkmal der poststrukturalistischen Diskurstheorie. „Iterabilität setzt Intentionalität der Sprecher nicht voraus. Die Wiederholung ist die Bedingung unter der die Singularität des Äußerungsaktes immer schon überschritten ist.... Die Wiederholung aber, ..., ist alles andere als eine identische Reduplikation.... Sie findet aber nicht auf der Ebene der Bewusstheit statt ...“ (Wrana 2006: 130). Höhne spricht von paraphrastisch-struktureller Ähnlichkeit und bezeichnet damit auf der Ebene der Analyse, die nicht wörtliche aber strukturähnliche Wiederholung als Form der Verallgemeinerung durch Typisierung, (Höhne 2004: 391) Iterabilität und paraphrastisch-strukturelle Ähnlichkeit stehen komplementär und bezeichnen je auf der Eben der Praxis oder der Analyse die diskurstheoretisch adäquate Form der Verallgemeinerung.

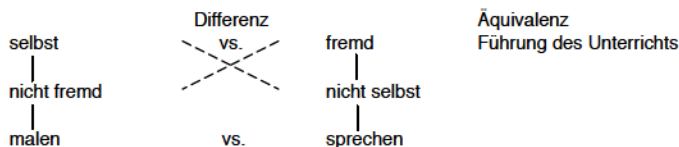
inhalten in Schulbüchern und schließen hypothetisch auf Wirkungen im Lehr-Lernprozess. Die vorliegende Untersuchung rekonstruiert semantische Strukturen im Vorgang der Wissensstrukturierung der Lernenden und zwar in Relation zum Lerninhalt (Wissensstruktur) einer Selbstlernarchitektur.

In der vorliegenden Studie hat sich eine differenzlogische Struktur als besonders geeignet erwiesen, am gegebenen Textmaterial diskursive Figuren zu abstrahieren. Differenzielle Strukturen geben der in Texten konstituierten Sicht auf die Welt eine grundlegende Orientierung und können auf einer sehr allgemeinen Ebene den Diskurs ordnen. Sie werden in diesem Beitrag als die Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd herausgearbeitet und in Varianten der Wiederholung beschrieben. Im Analyseprozess der Lernberatungsgespräche hat sich die thematische Diskursanalyse (TDA) als bevorzugtes Analyseinstrument herausgebildet. Sie erlaubt semantische Strukturen als Differenzstrukturen in Differenz-Konnotations-Doppelketten zu erfassen. Je nach Textstelle kann die gleiche Ausgangsdifferenz mit einer Folge variierender Konnotationspaare verbunden sein, die Höhne „Prädikationsstrickleitern“ nennt (Höhne 2004: 402f.), aus denen sich das Strukturmuster der im Diskurs vorgenommenen Differenzsetzungen ergibt.

Die Rekonstruktion der Differenzen erfasst konträr stehende Prädikationen in einer Kette von Konnotationspaaren, deren Äquivalenzen und die Qualität der Opposition. Jede Opposition hat zur Voraussetzung, dass sie sich auf etwas Gemeinsames bezieht, eine Äquivalenz. Selbst vs. fremd bezieht sich in den analysierten Texten als Äquivalenz auf die Führung von Unterricht, mit der Differenz von sich selbst im Unterricht führen und im Unterricht fremd geführt werden. Die Relationen zwischen den Oppositionen weisen eine spezifische Qualität auf, der auch eine Markierung der Differenzstruktur entspricht. Sie gibt dem Verhältnis der Oppositionen eine wertende Gerichtetheit.⁶ Am Beispiel der Differenz selbst vs. fremd ist die Selbstführung im Kunstunterricht, das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler, die bevorzugte und selbstverständliche Weise des Lernens. Von diesem Selbstverständlichen hebt sich das (fremd)geführte Lernen als fremdbestimmtes Lernen ab. Die Relation der beiden Oppositionen wird im gewählten Beispiel als Minderung bestimmt: Minderung von Freiheit, Minderung von Individualität, Minderung von Eigenraum und Selbstbestimmung. Diese Struktur von Differenzen, ihre Oppositionalität, ihre Qualität, Markierung und Gerichtetheit wird in der diskursiven Praxis der Textproduktion hergestellt und in der Analyse rekonstruiert.

Folgt man der differenziellen Ordnung des Textes, dann wird die leitende Differenz durch Konnotationen erweitert. Man kann dann feststellen – die Textbeispiele beziehen sich auf Kunstunterricht –, dass das Malen eines Bildes zu ‚selbst‘ konnotativ zugeordnet wird und das Betrachten eines Bildes oder gar das Sprechen über ein Bild eher in konnotativer Verbindung zu ‚fremd‘ steht. Auf diese Weise lässt sich eine erste Differenz durch eine Kette von Konnotationen erweitern.

6 Jedes Merkmal steht in der Differenzstruktur in einer kontradiktorischen und einer konträren Position. In der kontradiktorischen Position ist die Qualität der Relation eine Negation. In der konträren Position kann die Relation der Oppositionspaare semantisch modifiziert sein. Das wird als die Qualität der Differenz bezeichnet.



Qualität der Relation: Minderung

Markierung rechts: fremd(geführt) als das Andere, dass sich von der selbstverständlichen Eigenheit ästhetischer Praxis (selbst malen) im Unterricht abhebt

Zusammen mit den differenziellen Figuren haben sich im vorliegenden Material Subjektpositionierungen als relevant erwiesen. Unter Subjektposition wird die Position verstanden, die die Sprecherin oder der Sprecher des Textes innerhalb der möglichen Diskurspositionen (z.B. Lehrer, Schüler, Eltern, Student, Experte) einnimmt und von der aus der Text gesprochen wird. Zur Subjektposition gehört häufig eine raum-zeitliche Einordnung, die den Blickpunkt, von dem aus gesprochen wird, auf einer zeitlichen oder räumlichen Achse bestimmt. In den analysierten Texten betrifft die räumliche Achse zum Beispiel eine Positionierung innerhalb oder außerhalb der Institution Schule oder die Nähe oder Distanz der Sprechenden zu sich selbst. Auf der zeitlichen Achse kann es sich um ein vor, in oder nach der Ausbildung handeln. Subjektpositionen sind Zuweisungsstrukturen, in die Sprechende durch ihr Sprechen eintreten und in die sie durch die Aneignung von Sprechweisen eines Textes hineingesetzt werden. Sie sind spezifische Positionierungen innerhalb aller möglichen Positionen im jeweiligen Diskurs. Die Analyse der Lernberatungsgespräche zeigt, wie Studierende zwischen außerinstitutioneller und institutioneller Positionierung wechseln. Sie zeigt, wie die Praxisform Unterricht dabei je unterschiedlich konzeptualisiert und Studieninhalte je unterschiedliche Lesarten durch die gleiche Rezipientin erfahren – und wie genau darin ein Widerspruch agiert wird. Es wird deswegen bei der Bestimmung der Subjektpositionen die Bezeichnung „Ich-Selbst-Position“ eingeführt. Dies immer dann, wenn die Sprechenden im Übergang von einer Diskursinstanz/Subjektposition zu einer anderen sich explizit als eigene Position formulieren und positionieren.

Die Darstellung von Differenzstrukturen liegt auf einer hohen Abstraktionsebene, deren Verbindung zur einer textnah beschreibenden Interpretationsebene und damit zur Besonderheit des jeweiligen Textes in der hier gewählten Darstellungen der Textanalyse und -interpretation jeweils erhalten wird. Deswegen wird von Interpretationsminiaturen gesprochen, von denen jede durch einen Titel markiert wird, der sich zitierend auf die Textoberfläche bezieht: „Entdeckungsreise“ (4.4), „Sie sollen nicht sollen“ (4.1) oder „im Konflikt“ (4.7). Mit dem Begriff Miniatur werden die sieben Interpretationstexte absichtvoll als ein Ergebnis des Analyseprozesses charakterisiert, dessen Form Bildhaftigkeit beinhaltet. Bildhaftigkeit beinhaltet Anschaulich-

keit und Überschuss an Bedeutung, wodurch es möglich wird den Interpretationsprozess immer wieder zu öffnen und sich an das durch die Analyse geformte Material zurückzuwenden. Auf dieser Ebene der Interpretation, die zwischen der Abstraktionsebene der Differenzfigur und den je besonderen Konstellationen des individuellen Textes spielt, liegen die kunstpädagogisch und lehrerbildnerisch relevanten Ergebnisse der Analyse. Interpretationsminiaturen bringen diese Bezüglichkeit zur Darstellung.

2.3 Konstruktion des Datenkorpus

Die Untersuchung arbeitet mit natürlichen Daten, mit Dokumenten aus dem Studienprozess. Der Datenkorpus wurde nicht hinsichtlich einer Fragestellung erstellt. Im Sinne einer explorativ-heuristischen Studie ist daher die Eignung des Datenmaterials und die Präzisierung der Fragestellung bereits ein erstes Ergebnis des Analyseprozesses. Aus insgesamt 44 Audiodateien⁷ wurden die 11 Gespräche der ersten, obligatorischen Lernberatung ausgewählt und transkribiert. Dieses erste Beratungsgespräch findet als Einzelberatung statt, sobald die oder der Studierende die ersten fünf Lernaktivitäten in der Selbstlernarchitektur abgeschlossen hat (3.1). Mit diesen fünf Lernschritten beginnen die Studierenden das erste Modul der Didaktik des Bildnerischen Gestaltens und bringen insofern Lernerfahrungen aus einem tatsächlich anfänglichen Aneignungsprozess mit, in welchem sie – aufgrund der Konstruktion der Lernmaterialien – auf komplexe fachdidaktische Konzepte stoßen. Die anrufende Position der Lehre (Online-Lerninhalte) und die rezipierende Position (Student) treffen apersonal im Online-Studium und erstmalig personal in den hier analysierten Lernberatungen aufeinander. Der Datenkorpus umfasst mit elf Transkripten die Gesamtheit der Einzelberatungen dieses ersten Lernberatungsanlasses. Der vorliegende Beitrag arbeitet mit Analysebeispielen aus zwei dieser Beratungsgespräche.

Bei der sequenziellen Gliederung und der Bestimmung zentraler Textstellen werden thematische Segmente und segmentübergreifende thematische Zusammenhänge erfasst. Dieses Vorgehen soll in der anschließenden Feinanalyse der Textstellen garantieren, dass die Interpretationen mit den vorausgehenden und folgenden Textstellen vereinbar, bzw. an diesen Kontexten belegbar sind. Mehr als das: nur, wenn der Kontext erhalten bleibt, kann Bedeutung in der intratextuellen Tiefe der Bedeutungsverweisungen erschlossen werden. Der Textzusammenhang wird daher nicht durch ein synoptisches Sampling codierter Textstellen aufgelöst.

Beim ersten Durchgang durch das Textmaterial ergeben fünf geplante Beratungspulse der Lernberaterin eine erste Gliederungsebene in fünf Ge-

7 Das ist die Gesamtheit aller Lernberatungsgespräche der Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur „Individualisierung“ im Sommersemester 2005.

sprächsphasen (3.2.). Diese Beratungsimpulse sind in allen Beratungsgesprächen – bei variabler Abfolge – gleich. Die Thematisierungen der Studierenden laufen nun sowohl innerhalb dieser vorgegebenen Gesprächsphasen als auch über sie hinweg und bilden so eine zweite Ebene mit einer eigenen thematischen Entwicklung. Die Rekonstruktion der semantischen Strukturen fokussiert diese zweite Thematisierungsebene. Ihr folgt die Bestimmung zentraler Textstellen. Die Bestimmung zentraler Textstellen stützt sich dabei auf spezifische, textuelle Eigenschaften und diskursformeneigene Strukturierungselemente als Indikatoren thematischer Relevanz:

- Die thematische Gestaltung erfolgt im Beratungsgespräch in hohem Maß interaktiv, mit einem raschen Sprecherwechsel. Längere, geschlossene Textpassagen der Studierenden haben sich als Indikator thematischer Relevanz erwiesen.
- Die Vorgabe der Online-Lernumgebung und der Lernberatung selbst bildet einen thematisch starken Rahmen. Textpassagen, in denen der Rezipient/die Studentin Themen selbst eröffnet, vorgegebene Themen unterläuft oder ihnen explizit widerspricht, werden als Hinweise auf thematische Relevanz angesehen.
- Die Wiederholung thematischer Aspekte in unterschiedlichen Gesprächskontexten (Reformulierungen) weist auf thematische Relevanz hin.
- Das Sprechen in der Lernberatung erfolgt primär in argumentativen Formen. Textpassagen mit szenisch-episodischem Erzählcharakter, zunehmender Dramatisierung und pointierter Darstellung sind Hinweis auf thematische Relevanz (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 135).
- Textpassagen mit textuellen Merkmalen, die auf ein Denken im Prozess des Formulierens hinweisen, werden als relevante Spuren der Wissenskonstruktion angesehen.
- Sprachliche Markierungen der Überraschung oder Verwirrung werden als Hinweise auf Problematisierungs- und Umzentrierungseffekte angesehen und sind Indikator zentraler Stellen.

Mit fortschreitender Analyse ergeben sich zunehmend Verweisungen im Gesprächstext, die die zentralen Textstellen als ein Resultat des Analyseprozesses bestätigen. Ergebnis dieses Vorgehens ist die Überführung der zeitlich-sequenziellen Struktur in eine Struktur von Bedeutungsbezügen, die sich beim mehrfachen Durchlaufen des Materials bis hin zur Feinanalyse herausbildet. Die analysierten Textstellen (4.3-4.7) sind ein komplettes Beispiel zentraler Textstellen eines Beratungsgesprächs und geeignet zu zeigen, wie die Interpretation durch intratextuelle Verweisungen Stabilität gewinnt.

3 Die analysierte Situation: Lernberatungsgespräche in der Selbstlernarchitektur @rs

Gesprächstexte haben die Eigenschaft implizit auf den situativen Kontext zu rekurrieren. Ihre prinzipiell elliptische Struktur macht paraphrasierende Explikationen des Kontextes notwendig. Auf der Ebene der Interpretation ist die Bezugnahme auf die Online-Lernumgebung zudem eine systematische Voraussetzung. Es soll deswegen vor der Darstellung der Textanalysen Einblick in die Struktur der Online-Inhalte gegeben und der konzipierte Verlauf der Lernberatungsgespräche dargestellt werden (3.1. u. 3.2).

3.1 Die Online-Lernaktivitäten im Bildnerischen Gestalten

Die Online-Abteilung BTG konzipiert ihren fachdidaktischen Inhalt unter Bezug auf das Leitthema „Individualisierung“, das in der Gesamtarchitektur @rs die Studienfächer des zweiten Semesters verbindet (Maier Reinhard 2006: 165-192). Es soll in dieser Vernetzung ein je fachspezifischer, fachdidaktischer Individualisierungsbegriff entwickelt werden. Kunstpädagogisches Wissen wird dabei in der Form eines didaktisch-strukturierten Textes angeboten, der weit mehr ist als eine Ansammlung von Lernstoff. Vielmehr werden durch die didaktische Strukturierung spezifische Interpretationsweisen vorbereitet und zwar so, dass Phänomene des Kunstunterrichts in einen Fragehorizont gestellt werden, der den Studierenden ihrerseits den selbständigen Aufbau von Interpretationsweisen ermöglicht. Als Entwicklung von ‚Lesarten‘ wird diese in der Selbstlernarchitektur angestrebte Art des Wissensaufbaus bezeichnet.

„Lesarten sind also sowohl aktiv hergestellte als auch in den Objekten (z.B. Lerndokumente der Selbstlernarchitektur) angelegte strukturelle Verbindungen einzelner Elemente, mit Hilfe einer Bedeutungszuschreibung hergestellte strukturelle Konstruktionen. Lernen meint immer Lesarten herzustellen“ (Förneck 2006: 24/25).

Zum Online-Textkorpus gehören drei Typen von Dokumenten. (1) *Lernwegempfehlungen* (LWE) enthalten die den Lernweg strukturierenden und organisierenden Informationen. Zu jeder Lernwegempfehlung gehört ein zweites Dokument, eine (2) *Lernpraktik* (LP). Lernpraktiken bieten Studententechniken in Relation zum jeweiligen Lerninhalt an. Um die in der Lernwegempfehlung aufgeworfene Fragestellung oder Aufgabe bearbeiten zu können, sind jeder Lernaktivität (3) *Lernmaterialien* (Mat) zugeordnet. Diese drei Dokumententypen bilden gemeinsam das didaktische Arrangement einer *Lernaktivität* (LA). Der Studieninhalt bietet sich den Studierenden nun als eine Abfolge solcher Lernaktivitäten dar. Abbildung 1 zeigt für die Online-Abteilung BTG neun Lernaktivitäten, die während der ersten sechs Wochen des Semesters

durchlaufen werden. An drei für den Wissensaufbau der Online-Abteilung zentralen Punkten des Lernprozesses, sind die Lernaktivitäten mit Lernberatung verbunden. Die im vorliegenden Beitrag analysierten Lernberatungsgespräche gehören zum ersten Lernberatungszeitpunkt. Zum Zeitpunkt der ersten Lernberatung sind also die ersten fünf Lernaktivitäten der Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur durchlaufen. Nur diese fünf Lernaktivitäten werden deswegen im Folgenden ausführlicher dargestellt.



Abb. 1: Struktur der Abteilung Bildnerisches Gestalten (BTG)

1. Semesterhälfte

1. Präsenztage

die ersten 6 Wochen im 2. Semester

2. Präsenztage

Atelier/ Gestalten	Lernaktivitäten in der Online-Lernumgebung BTG	Lernberatungen
	ESP Wie mit Schülerarbeiten umgehen?	
	LA1 Grundbegriffe	
	LA2 spontaner Zugang	
	LA3 selbstreflexiver Zugang	
	LA4 strukturierter Zugang 1	Lernberatung 1 (obligatorisch) Zeitpunkt der analysierten Lernberatungsgespräche
	LA5 (formale Bildanalyse)	
	LA6 strukturierter Zugang 2 (Entwicklung d. Kinderzeichnung)	
	LA7 strukturierter Zugang 3 (kognitionstheoretische Ansätze)	Lernberatung 2 (empfohlen)
	LA8 Individualisierungsbegriff	
	LA9 Zugang Handlungsfeld: Folgerung für den Unterricht	Lernberatung 3 (obligatorisch)
semester- begleitend		

Die Lernaktivitäten gehen von einem *Einstiegspunkt* (ESP) aus. Dort wird eine typische Situation aus dem Kunstunterricht so angesprochen, dass der anschließende Lernprozess unter einer unterrichtspraktischen Handlungsperspektive erfolgen kann. Folgende Situation wird vorgestellt: Im Unterricht einer Primarschulklassen sind Zeichnungen entstanden. Die Lehrper-

son muss nun reagieren. Wie geht man mit Schülerzeichnungen lehrend u. lernend um? In den nun folgenden Lernaktivitäten werden Bearbeitungsrichtungen der aufgeworfenen, didaktischen Problemlage angeboten. Deren Kern bildet die Betrachtung und Interpretation von Schülerarbeiten einer 5. Klasse. In den ersten fünf Lernaktivitäten wird dabei mit *Perceptbildung*⁸ die Art und Weise verstehender Annäherung an Bilder zum Thema gemacht. Die Studierenden sind aufgefordert, in einer spontanen Erstbegegnung (1) und zwei anschließenden Reflexionsschritten, einem selbstreflexiven Zugang (2) und einem formal-bildanalytischen Zugang (3), Schülerarbeiten zu betrachten und zugleich diese Zugangsweisen als Methode der Bildinterpretation zu reflektieren. In ihrem interdependenten und zirkulären Verhältnis stehen diese Zugangsweisen für eine komplexe Methode der Bildrezeption. Sie entspricht zu Teilen einem alltagsweltlich praktizierten Bildzugang. In ihrer Gesamtheit, mit einer zweifach reflexiven Bewegung der Bewusstmachung, entspricht sie einem professionellen Zugang, dessen reflexiv-zirkuläre Bewegung zu steigender Differenziertheit und Expertisebildung führt. Indem die Studierenden sich in der Selbstlernarchitektur bewegen, führen sie selbst den Bildrezeptionsvorgang aus und werden veranlasst, diesen als Methode zu reflektieren.

Im Folgenden werden die ersten fünf Lernaktivitäten⁹ skizziert. Die etwas ausführlichere Darstellung ist nötig, um die analysierten Textstellen der Beratungsgespräche (4.1.-4.7.) im Kontext der Selbstlernarchitektur verständlich zu machen.

Die erste Lernaktivität (LA1) stellt fachdidaktische Grundbegriffe und Konzepte an den Anfang des Studienprozesses, so dass im fortlaufenden Lernprozess entlang der Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur ein kunstpädagogisches Begriffsnetz entwickelt und ausdifferenziert werden kann. Diese erste Lernwegempfehlung nimmt dabei auf alltagsweltliche Erfahrungen Bezug, in denen die frühe Kinderzeichnung vielen Betrachterinnen und Betrachtern als wunderbares Produkt kindlicher Kreativität und Einzigartigkeit erscheint, eine Qualität, die später in der Schule zu schwinden scheint. Mit einer Folgerung in Frageform „Nimmt Individualität etwa ab?“ wird eine Aufmerksamkeitsrichtung angelegt, unter der das Textdokument im Materialteil der ersten Lernaktivität gelesen werden kann, die aber auch die folgenden Lernaktivitäten begleiten wird. Der Text im Material der ersten Lernaktivität

-
- 8 Die Online-Abteilung BTG bezieht sich auf das von Gunter Otto für die Kunstpädagogik adaptierte Konzept der *Perceptbildung*. *Perceptbildung* führt nach Otto zu einem Auslegungsprozess, der sich – auch wenn er prinzipiell auf Sprache verwiesen ist – nicht in der Subsumtion einer individuellen Erscheinung unter das Allgemeine des Begriffs erschöpfen kann. Auslegungsprozesse umlegen daher das Bild mit Bedeutungszuschreibungen in auch nonverbalen „Sprachen“ und sind prinzipiell unabschließbar (Otto 1984: 35-44; Otto/Otto 1987; Otto 1998 Bd.1).
- 9 Die Online-Dokumente der Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur „Individualisierung“ können unter www.selbstlernarchitektur.ch eingesehen werden.

ist ein Überblickstext zu grundlegenden kunstpädagogischen Konzepten und akzentuiert den Aspekt der Individualität ästhetischer Praxis. Die erste Lernaktivität stellt dadurch an den Anfang des Lernprozesses einen komplexen, theoretischen Einschub mit einer deutlichen Kontrastierung zur alltags-sprachlichen Ausdruckweise, bevor in den folgenden Lernaktivitäten der Zugang zu Schülerbildern an konkretem Bildmaterial realisiert wird (SLA_Ind_BTG_LWE1)¹⁰.

Die zweite Lernaktivität (LA2) knüpft nun direkt an diejenige Unterrichtssituation an, die im Einstiegspunkt (ESP) vorgestellt wurde: Im Unterricht einer fünften Klasse sind Bilder entstanden, auf die die Lehrerin/der Lehrer reagieren muss. Im Online-Material werden dazu Schülerzeichnungen einer fünften Klasse vorgestellt. Die Lernwegempfehlung enthält die Aufforderung zu einer spontanen, ersten Betrachtung und schlägt in der Lernpraktik dazu eine Vorgehensweise vor, welche als Erstbegegnung (spontaner Zugang) zur Wahrnehmung von Merkmalen der Zeichnungen, zu Assoziationen, Erinnerungen, Gefühlen und ästhetischen Präferenzen der Betrachtenden führen soll. Explizit wird in der Lernwegempfehlung (LWE2) der Erstbegegnung eine besondere Bedeutung zugesprochen. Sie wird als eine Basis für den Umgang mit Schülerarbeiten eingeführt.

„Dieser Erstzugang ist von der subjektiven Sicht der Betrachterinnen und Betrachter geprägt. Das ist im alltäglichen Umgang mit Bildern so und wird auch in ihrem künftigen Unterricht so sein. Die erste spontane Reaktion bildet eine Ausgangsbasis für den Umgang mit Schülerarbeiten.“ (SLA_Ind_BTG_LWE2).

Die dritte Lernaktivität (LA3) fordert die Studierenden auf, den Blick reflexiv auf den vollzogenen Erstzugang zu wenden, um Eigenheiten der persönlichen Betrachtungsweise zu erkennen (selbstreflexiver Zugang). In der Lernwegempfehlung wird der spezifische Erkenntniswert des Erstzugangs und seiner Reflexion hervorgehoben.

„Häufig ist man sich über die Rolle der eigenen Betrachtungsweise ... nicht bewusst. Wird sie bewusst, dann ist der subjektive Erstzugang nicht etwas Defizitäres, das es möglichst auszuschalten gilt, sondern im Gegenteil ein wichtiges Werkzeug, das zum Verstehen der Schülerarbeiten führt“ (SLA_Ind_BTG_LWE3).

Die vierte und fünfte Lernaktivität (LA4/LA5) wendet den Blick erneut auf die Schülerzeichnungen, indem nach wirkungsrelevanten Elementen der Bildsprache gefragt wird. Zu diesem Zweck werden in den Materialdokumenten Kategorien und Verfahren der formalen Bildanalyse eingeführt. Explizit weist der Online-Text hier auf die Relevanz von bildanalytischem Wissen hin, wobei die beiden Lernwegempfehlungen (LWE4 u. LWE5)

10 Dokumente der Online-Lernumgebung werden in folgender Weise gekennzeichnet: Selbstlernarchitektur Individualisierung (SLA_Ind.) des Faches Bildnerisches und Technisches Gestalten (BTG), erste Lernwegempfehlung (LWE1).

den Kategorien und Verfahren der formalen Bildanalyse eine spezifische Bedeutung zuschreiben. Es wird nämlich hervorgehoben, dass die Wirkung des Bildes auf den Betrachter im bildanalytischen Zugang auf Merkmale des Bildes zurückgeführt und damit der Beliebigkeit entzogen wird. Die Wirkung des Bildes erscheint somit nicht einfach als beliebige, subjektive Projektion der Betrachter, sondern als Ergebnis einer Interaktion zwischen Bild und Betrachter, in der das Bild eine eigene Mächtigkeit hat. Es wird auf die interdependente Verbindung zwischen Bild/Objekt und Betrachterin/Subjekt aufmerksam gemacht und zugleich die Bedeutung der subjektiven Empfindung im ästhetischen Zugang hervorgehoben. Der Text beschreibt den Betrachtungsvorgang als eine fortlaufende Bewegung, ein Pendeln zwischen Bild und Betrachter.¹¹

„... Wenn Sie so vorgehen, dann wird die Empfindung der Betrachterin nicht durch die Ergebnisse der Bildanalyse ersetzt. Sie ist vielmehr Teil des Bildverständnisses. Bei diesem Weg der Bildanalyse bewegen Sie sich zwischen empfundener Wirkung, sichtbaren Eigenschaften des konkreten Bildes und unter Bezug auf allgemeine, formale Kategorien der Bildanalyse hin und her.“ (SLA_Ind_BTG_LWE4/5).

3.2 Die Lernberatung

Die fachliche Lernberatung in der Selbstlernarchitektur @rs versteht sich als Lernentwicklungsberatung. Sie hat die Aufgabe individuelle Lernerfahrungen aufzugreifen und einen inhaltlichen Lernfortschritt durch individualisierte Lernwegempfehlungen zu gewährleisten. Sie will Reflexivität fördern, indem Studierende die Möglichkeit erhalten und aufgefordert werden, Metaperspektiven zu bilden, aus denen sie einerseits auf die eigene Wissenskonstruktion und andererseits auf die der Online-Abteilung rückblickend beides in Relationen setzen können. Studierende sollen so die Möglichkeit haben, sich der eigenen und der disziplinären Perspektivität bewusst zu werden und sich selbst bewusst zu positionieren. Diese Konzeptualisierung der Lernberatung impliziert einen Bezug auf den Lernbegriff, der bei H.J. Forneck (Forneck 2006) dem „Selbstsorgenden Lernen“ unterlegt ist.¹² Lernen im Sinne des „Selbstsorgenden Lernens“ wird als ein Vorgang bestimmt, in dem Les-

11 Zur Bild-Rezipienten-Interaktion und ihrer Verortung in einem Theoriemodell der Text-Leser-Interaktion gibt Burkard Michel einen theoretischen Bezugsrahmen und das Beispiel einer empirischen Untersuchung von Sinnbildungsprozessen bei der Bildrezeption (Michel 2006).

12 Im Konzept des selbstsorgenden Lernens ist es durchaus nicht beliebig, welche Lesarten gebildet werden, vielmehr geht es darum, dass Lernende ihre Lernhandlungen an von ihnen im Lernprozess gebildeten, generativen Themen orientieren. Generative Themen ergeben sich im disziplinären Horizont. Dies kann gelingen, wenn differente Lesarten relationiert werden und dieser Prozess durch das didaktische Setting unterstützt wird. In Selbstlernarchitekturen spielen Lernberatungen bei der Relationierung von Lesarten und der Herausbildung generativer Themen eine wesentliche Rolle (Forneck 2006: 34-49).

arten hervorgebracht werden. Lesarten wiederum sind es, die durch spezifische Verknüpfungen von Information deren Bedeutung schaffen. Lernen kann nun als ein Prozess der Veränderung gesehen werden, in dem Lesarten gebildet und dadurch Information bedeutungsvoll geordnet wird, wobei damit jeweils die Strukturierung oder die Umstrukturierung eines Begriffsnetzes verbunden ist. Deswegen fordern die Online-Abteilung und die Lernberatung BTG dazu heraus, Perspektiven einzunehmen, unter denen fachdidaktische Begriffe in ihrer Stellung in einem Begriffsnetz sichtbar gemacht werden und fordern, diese Vernetzung als spezifische Lesart zu reflektieren. Konzipiert sind für das erste Lernberatungsgespräch – aus ihm stammen alle hier analysierte Textbeispiele – fünf in variabler Reihenfolge einsetzbare Lernberatungsimpulse. Sie werden im Folgenden dargestellt:

(a) Situationsklärung

Die Lernberaterin stellt ihr geplantes Beratungsvorgehen vor. Die Studierenden werden aufgefordert, eigene Beratungsthemen einzubringen. Es wird vereinbart, wie diese in das Beratungsvorgehen aufgenommen werden.

(b) Kommentar eines Schülerbildes

In der Regel setzt dann das Gespräch mit dem Kommentar zu Schülerzeichnungen ein. Dieser Gesprächsanfang bietet die Möglichkeit, mit der bisher ungewohnten Lernberatungssituation vertraut zu werden und gibt zugleich Einblicke in den Gebrauch, den die Studierenden von den Bildzugängen machen.

Beratungsimpuls: Die Lernberaterin legt zwei bis drei Schülerzeichnungen auf den Tisch, von denen eine Zeichnung neu, d.h. im Online-Material nicht enthalten ist. „Du hast Schülerzeichnungen betrachtet und kommentiert. Hier ist noch eine Arbeit dieser Klasse. Könntest du auf dem Hintergrund deiner Kenntnisse diese Schülerarbeit spontan kommentieren.“

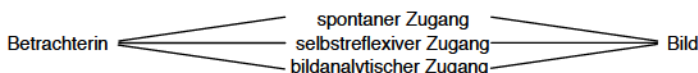
(c) Das professionelle Instrument

Es wird veranlasst, eine Perspektive einzunehmen, aus der der Weg durch die ersten fünf Lernaktivitäten als Methode der Bildrezeption in den Blick kommt und somit explizit wird. Dies entspricht einer Lesart der ersten fünf Lernaktivitäten, die in der Online-Abteilung systematisch angelegt ist, indem schon in den Lernwegempfehlungen sukzessive aufgefordert wird, die Elemente dieses „Instruments“ zu beschreiben. Die Lernwegempfehlungen und der Lernberatungsimpuls intendieren also die Reflexion des Gebrauchs (siehe auch (b)), den die Studierenden von den Bildzugängen während der Selbststudienphase gemacht haben.

Beratungsimpuls: „In den Lernaktivitäten wird davon gesprochen, dass du ein professionelles Instrument erwirbst, eine Methode um Schülerbilder zu verstehen. Kannst du dieses Instrument nun beschreiben? Was gehört zu diesem Instrument?“

Differenzierung des Beratungsimpulses: „Wenn wir nochmals auf das Instrument mit seinen drei Teilschritten zurückschauen; wie sieht du dann das Verhältnis – die Gewichtung und Bedeutung – dieser drei Zugangsweisen?“

Im Laufe dieser Lernberatungsphase wird die folgende Darstellung auf den Tisch gelegt.



(d) Die Frage nach der Individualität

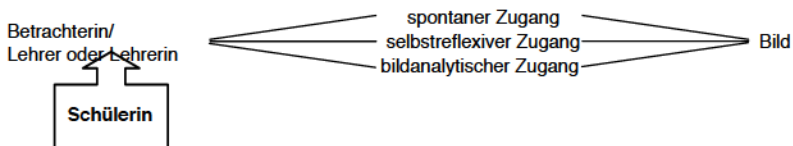
Zur Reflexion des Individualisierungsbegriffs und seiner Veränderung mit den Lernschritten in der Selbstlernarchitektur wird in den Online-Texten systematisch aufgefordert. Der vierte Lernberatungsimpuls veranlasst die Studierenden nun ihren vorläufigen Individualisierungsbegriff zu explizieren. In dieser Lernberatungsphase werden nach Bedarf Interventionen eingesetzt, mit denen die Selbstverständlichkeit des Individuellen in ästhetischer Praxis in Frage gestellt wird.

Beratungsimpulse: „Wie zeigt sich in diesen Schülerzeichnungen Individualität? Was wäre dann Individualisierung als didaktische Aufgabe?“ Interventionierend: „So individuell ist das doch wiederum nicht, wenn man die gezeichneten Figuren ansieht ...?“ „Bist du sicher, dass die Zeichnungen von verschiedenen Schülern stammen?“ „Ich finde auf diesen Zeichnungen Merkmale, die eher sehr ähnlich sind, eher gleich und weniger individuell?“ „Typische Kinderzeichnung, sagt man doch.“ „Wo beginnt hier Individualität – wo hört sie auf?“

(e) Die Dezentrierung

Dezentrierungen sind geeignet die bestehende Wissenskonstruktion umzubauen und die Grenzen des Denkbaren zu verschieben. Am Ende der Lernberatung wird eine Dezentrierung angestoßen, die zu einer neuen Lesart des Online-Studieninhalts führen kann und auf diese Weise die nachfolgenden Lernaktivitäten einleitet. Der Beratungsimpuls bezieht sich auf die grafisch dargestellte Struktur der Bildrezeption (Lernberatungssituation (c)). Alle bisher durchlaufenen Lernaktivitäten thematisieren die Schülerzeichnungen aus der Betrachterperspektive des erwachsenen Betrachters, der Studierenden und der zukünftigen Lehrperson. Schüler und Schülerinnen sind als Autoren der Bilder quasi hinter dem Bild stehend mitgegeben, bleiben in den Online-Materialien jedoch unthematisch. Der Lernberatungsimpuls veranlasst nun eine Wortkarte „Schüler“ auf die Position zu legen, die auf der Strukturdarstellung bis dahin durch „Betrachterin/Lehrperson“ eingenommen wurde. Der Schüler wird so von einer Hintergrundstellung in den Vordergrund geholt und als Akteur in das Zentrum gesetzt. Auf diese Weise wird aufgefordert eine Strukturvariation vorzunehmen und deren Implikationen zu denken.

Beratungsimpuls: Es wird eine Karte mit dem Wort ‚Schülerin‘ auf die Position ‚Betrachterin/Lehrperson‘ gelegt. „Wie siehst du den Schüler oder die Schülerin an dieser Stelle?“



4 Die Analyse thematisch-semantischer Strukturen, Spielarten der Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd

Die folgende Analyse und Interpretation der Lernberatungsgespräche rekonstruiert semantische Strukturen, denen die Aneignung des Studieninhalts durch die Studierenden folgt.¹³ Sie werden als Rezeptionsweise bezeichnet und in einer differenzlogischen Figur, in den Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd erfasst. An Textstellen aus zwei Beratungsgesprächen wird gezeigt, wie diese Differenzen in der Rezeption der Online-Lerninhalte spielen. Ihr Spiel zeigt sich in den spezifischen Lesarten des Online-Inhalts, aber nicht nur. Es zeigt sich auch als Lesart von Ereignissen im Praxisfeld, an Beispielen aus den Praktika und an der Antizipation künftigen Handelns im Unterricht, insofern die Studierenden solche Verknüpfungen in den Beratungsgesprächen herstellen. Unter 4.1 und 4.2 werden die beiden Differenzen zunächst an zwei

13 Zur Darstellung der Analysen im Kapitel 4.1-4.7

- Prinzipiell werden die vollständigen, zu analysierenden Textstellen der Interpretation vorausgestellt. Sie werden gemäß der Textabfolge als T1-T7 nummeriert und mit dem Personensigle markiert (T1 AR-1)
- Der Beratungsimpuls, der der Äußerung der Studierenden vorausgeht, wird jeweils zu Beginn der Analyse vorgestellt.
- Die Analyse und Interpretation fokussiert die Äußerungsfolge der Rezipienten/Studentinnen. Die Gesprächsteile der Dozierenden werden in der Darstellung daher grau zurückgesetzt.
- Wird in den Analysen zusammenhängend aus der Transkription zitiert, erfolgt ein Einschluss des Zitats mit Backslash unter Angabe der Zeilenzahl aus dem Transkript.
- Werden einzelne Formulierungen aus dem Kontext gelöst, spricht der Analysetext also mit den Worten des Gesprächstextes, werden Anführungszeichen gesetzt. Nicht jedes Mal wird dann die Zeile angegeben, aus der zitiert wurde.
- Um die Lesbarkeit des Textes zu erleichtern, wird prinzipiell die weibliche Form gewählt, es sei denn das Textverständnis mache eine andere Handhabung nötig.

Textbeispielen aus einem Beratungsgespräch der Studentin/des Studenten AR gewonnen. Unter 4.3-4.7 wird dem Spiel ihrer Variationen an Textbeispielen aus einem zweiten Beratungsgespräch der Studentin/des Studenten TV gefolgt. Alle Textstellen gehören zu den Lernberatungsimpulsen 3.2. (c) (die Frage nach dem Instrument) und 3.2. (e) (die Dezentrierung). Jede der sieben Analysen schließt mit einer akzentuierten, verdichteten Interpretation, die in einem eigenen Textabschnitt herausgestellt ist und es bietet sich so die Möglichkeit, die Analysen von dieser verdichtenden Interpretation aus zu lesen.

4.1 Sie sollen nicht sollen

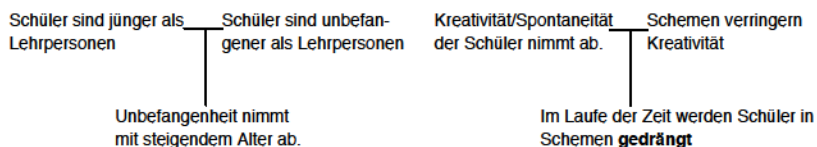
T1 AR-1

- 766 AR
 767 Ich seh ihn [Schüler] eigentlich als unbefangener vielleicht –
 768 D2
 769 [...?]
 770 AR
 771 Ja, auf jeden Fall. Kommt sicherlich auch auf das Alter an, weil das
 772 ja dann stetig sich auch ändert.
 773
 774 39 MIN
 775 D2
 776 Jetzt denk mal über das ganze Instrument nach, das du dir im
 777 Augenblick eroberst [...?]* den Schüler.
 778 AR
 779 (...) Ich denke, der Schüler, der, also es hat einmal da irgendwo so
 780 nen Satz, den hab ich mir angestrichen, dass eigentlich der Schüler
 781 mit zunehmender, also dass er an Spontaneität verliert, an Kreativität
 782 verliert, je mehr er irgendwie in gewisse Schemen gedrängt wird. Der
 783 Satz ist natürlich anders geschrieben, aber ich kann ihn nicht mehr so
 784 genau wiedergeben.
 785 D2
 786 Ah, das ist der Anfang, da wird davon gesprochen, dass man weiss,
 787 die ganze Literatur beschreibt, dass die Schüler mit dem
 788 Heranwachsen, dem Älterwerden, aus diesem glücklichen spontanen
 789
 790 40 MIN
 791 Tun herausfallen. Jetzt wird's schwieriger.
 792 AR
 793 Ja, und das seh ich irgendwie jetzt grad in der Rolle des Schülers,
 794 also für mich ist, kann ich mir auch vorstellen, dass der da einfach
 795 das schon natürlich alles drin hat, aber das da nicht nötig hat
 796 auseinander zu nehmen. Weils für ihn so gut ist und schön ist, weil er
 797 das dann so genießen kann und dann auch verstehen kann
 798 und auch nicht unbedingt erklären muss. Also eigentlich soll er das auch
 799 nicht sollen –

* [denk auch den Schüler in Bezug auf das Instrument]

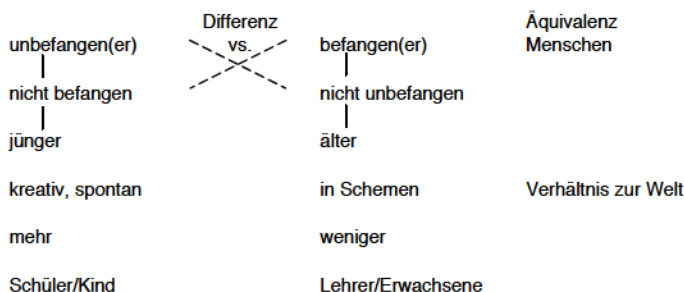
Der Textstelle geht der dezentrierende Beratungsimpuls (3.2. (e)) voraus, auf den sich die Frage der Dozierenden nun bezieht. D2: /Wie siehst du ihn?/(AR-1, 765), gemeint ist hier der Schüler oder die Schülerin, die in der Strukturdarstellung des Lernberatungsimpulses den Platz der Studierenden/Lehrperson eingenommen hat. Die Studierende ist nun aufgefordert, Implikationen dieser Strukturvariation zu beschreiben. Sie reagiert mit einer vergleichenden Prädikation. Gegenübergestellt wird eine „unbefangene(re)“ Schülerin (AR-1, 767) einer dann irgendwie befangenen Lehrerin. Der Text enthält die diskursive Figur, dass mit Kindheit Unbefangenheit konnotiert wird und dass mit dem Alter Unbefangenheit abnimmt. Diese Aussage schreibt die Studentin nicht ihren eigenen Auffassungen zu, sondern bezieht sich zunächst auf den Text der Online-Abteilung, Bildnerisches Gestalten (BTG), wenn sie formuliert, / ...also es hat einmal da irgendwo so nen Satz (gegeben), den habe ich mir angestrichen .../(AR-1, 779/780). Im Text der Online-Abteilung wird tatsächlich vom scheinbaren Rückgang der spontanen Freude am Zeichnen gesprochen und eine Frage aufgeworfen. Dort heisst es: „Auch könnte man meinen, dass die Ergebnisse an individueller Eigenartigkeit verlieren. Nimmt Individualität etwa ab?“ (SLA_Ind_BTG_LWE1). Der Text der Online-Abteilung spielt also selbst auf ähnliche alltagsweltliche Konzeptualisierung von Ereignissen an. Allerdings wird die diskursive Figur dort nicht einfach verwendet und reproduziert, sondern reflexiv gemacht und in Frage gestellt. Die Rezipientin/Studentin nimmt die In-Fragestellung nicht auf, sondern bezieht sich auf die Online-Abteilung zur Verstärkung der eigenen Argumentation, als ob sie die In-Fragestellung nicht wahrgenommen hätte. Der Text des Beratungsgesprächs reflektiert mit der Gegenüberstellung von unbefangen(er)/befangen die bereits in der Online-Abteilung angelegte, negativ konnotierte Richtung möglicher Entwicklung: „verlieren, „Rückgang“ und „abnehmen“ von individueller Eigenartigkeit. Die Studierende erweitert die thematische Referenz durch „Kreativität“ und setzt „Schemen“ als deren Opponent. Sie schließt mit einer Erklärung für die Minderung der Kreativität, /... dass er (der/die Schüler/in) ... an Kreativität verliert, je mehr er in gewisse Schemen gedrängt wird./ (AR-1, 781/782), die Lücke, die der Online-Text lässt.¹⁴ In der Textstelle sind zwei Argumente miteinander verbunden, mit denen die Studierende Ihre Sichtweise stützt und zu deren Verstärkung sie sich auf die Online-Abteilung beruft. Die Argumentation stellt sich im Argumentationsschema nach Toulmin (Bayer 1999: 144-146) wie folgt dar.

14 In der Online-Abteilung wird der Terminus ‚Schemata‘ zu einem späteren Zeitpunkt des Lernwegs im Kontext kognitionspsychologischer Ansätze zur Kinderzeichnungsentwicklung gebraucht. Er hat dann keine negative Konnotation. Schemata sind vielmehr notwendige Elemente der Kognition (SLA_Ind_BTG_Mat7).



Dem argumentativen Zusammenhang entspricht die Markierung der Differenz spontan/analytisch. Auf der linken Seite der Differenz steht der ursprüngliche Zustand selbstverständlicher Spontaneität, von dem die rechte Seite der Differenz abweicht und zugleich durch Minderung gekennzeichnet ist.

**Die Differenz-Konnotations-Doppelkette unbefangen vs. befangen in den Zeilen 767-784
T1/AR-1**



Markierung rechts: vom ursprünglich unbefangenen Dasein nach rechts abfallend (markiert) – befangen in Schemen

Relation der Opposition: abnehmen, gemindert, gedrängt werden

In der Formulierung des Textes wird ein Täter evoziert (AR-1, 782), dem zugeschrieben wird, dass er Schüler/Schülerinnen in Schemen drängt. Gedrängt werden ist eine Metapher körperlicher Attacke, des engen Raums und der fehlenden Distanz. Wenn man varianzanalytisch die Position des Akteurs durch Eltern, Erwachsene, Lehrer, Erziehung, Unterricht, das Leben, die Kultur, die Gesellschaft ersetzt, dann wird deutlich, dass der Täter vermutlich am Ort der Profession und in weitestem Sinn des Kulturellen überhaupt zu suchen ist; dort ist das Bedrängende.

Die folgenden Zeilen (AR-1, 793-799) zeigen eindrücklich, wie die Sprecherin in einer kurzen Gesprächspassage von der quasi distanzierten Beobachterposition eines Erwachsenen in die Position des Schülers wechselt. Sie kommentiert diesen Perspektivenwechsel /...das sehe ich ... in der Rolle des Schülers ... /(793), um dann die eigene Positionen mit der des Schülers identisch zu setzen. /... also für mich ist, kann ich mir auch vorstellen ... /(AR-1, 794). An dieser Stelle werden die Diskurspositionen Schüler/Student mit der Position des sprechenden Ich identisch gesetzt, das ist die Subjektpo-

sition der Textpassage. Von dieser Position her ist der abschließende Satz der Textstelle eine Anrufung des erwachsenen Schülers/Studenten an die Ausbildungsinstitution, an die professionellen Akteure und damit auch an sich selbst als künftige Lehrperson. Er lautet: /Also eigentlich soll er (der Schüler) das auch nicht sollen./ (AR-1, 798/ 799) Die Aussage ist normativ, denn sie hat Folgen für das Handeln im Unterricht. Beachtet man den Beratungskontext, dann formuliert die Studierende gegenüber ihrer Ausbildungsinstitution deutlich, welche Lehr-Lernpraktiken sie einmal nicht ausführen möchte. Die Modalisierung „eigentlich“ – den Kern, das Wesen ausmachend – (Kluge 2002: 232) betont das Essenzielle der Aussage.

Was sollen Schüler nicht sollen? Der Text enthält Vorstellungen der Studierenden darüber, was ästhetisches Verhalten ist und wie Lernen in der Schule sein soll. Schüler sollen Bilder nicht analysieren müssen, denn „auseinander nehmen“ (AR-1, 796) steht hier für die reflexive Bewegung des selbstreflexiven als auch des (bild)analytischen Zugangs. Dafür wird ein guter Grund gegeben: /... dass der da einfach das schon alles natürlich drin hat./ (AR-1, 495/495) Diese Äußerung wird durch eine Paraphrase der Deiktika verständlich. „Der“ Schüler hat „da, in seinem Verhältnis zum Bild, „das“ – die drei Zugangsweisen (den spontanen Zugang, den selbstreflexiven Zugang, und den (bild)analytischen Zugang) – „schon alles drin“. Der Schüler befindet sich in einer „unbefangenen“ Zugangsweise (dem spontanen Zugang), in welchem die anderen Zugänge bereits impliziert sind. Durch Markierungen der Evidenz, „einfach und „natürlich“, erhält die Aussage einen Status von selbstverständlicher Gültigkeit. Es gibt gar keinen Anlass für die Reflexion des spontan Gegebenen. Gerade in der ungetrennten Ganzheit erscheint das Bild gut und schön und wird genossen. In diesem Zugang ist das Gefallen mit dem Verstehen direkt“ verbunden „genießen“ und „dann auch verstehen“, während das Erklären etwas Zusätzliches ist. Im spontanen Zugang wird ganzheitlich und nicht kategorial-getrennt („auseinander nehmend“) wahrgenommen, dass das Bild „gut“ (gelungen) und „schön“ ist. Das Genießen und das Verstehen sind dabei koinzident. Dieser Genuss setzt das Analytische nicht voraus und da er bereits ein Verstehen impliziert, ist das Analytische, welches ein nachträgliches Erklären ist, auch nicht nötig.

Akzentuierte Interpretation

Unter der Differenz spontan/analytisch wird in dieser Äußerungsfolge eine ursprüngliche, natürliche Existenz einer kulturell geformten Welt gegenübergestellt. Diese Kontrarität wird in der Stellung des Kindes je zur Welt der Erwachsenen, der Schule, der Institution wiederholt. Die natürliche Existenz wird als eine Situation vor dem Eintritt in die Welt der Erziehungsinstanzen konstruiert. Damit wird eine außerinstitutionelle oder vorgesellschaftliche Position gesetzt, von der her der Text gesprochen wird. Diese Existenzweise ist mit Glück und Genuss konnotiert. Sie enthält die Dimension des Verste-

hens in der Form eines ganzheitlich-intuitiven Erkennens. Sie wird als vollständige Seinsweise, zur überlegenen Position, die das Analytische, die kategorial differenzierende Erkenntnis, die Welt der Begriffe und die Form explizieren Erklärens nicht nötig hat. Die Textstelle impliziert die diskursive Figur, dass sich das Ästhetische dem sprachlichen Begreifen entzieht und sich Schönheit als ästhetische Erfahrung im Modus der Anschauung direkt erschließt.

Auf dem Weg der Professionalisierung positioniert sich die Studierende außerhalb der Erziehungsinstanzen, um von dort aus den handlungsleitenden Grundsatz auszusprechen. / Also eigentlich soll er (Schüler) das (Analysieren) auch nicht sollen./ (AR-1, 798/799). In diesem Satz wird aus einer Außenposition dem widersprochen, wozu die Ausbildungsinstanzen ihre Adressaten aufrufen könnten, Lehrerinnen ihre Schülerinnen, die Profession ihre Novizin AR. Der Widerspruch richtet sich gegen ein Ziel von Kunstunterricht und eine Aufgabe des professionellen Handelns im Unterricht, nämlich die sprachliche Explikation bildhafter Repräsentation. Die Schülerin soll nicht analysieren müssen und der Unterricht soll sie nicht dazu drängen. Das normative Argument wird durch die Folgen gestützt: Verlust der Kreativität, der Spontaneität und Individualität. Diese Aussage impliziert einen negativen Entwurf professionellen Handelns, indem antizipiert wird, was Lehrpersonen nicht tun sollen. Zumindest im ästhetischen Lernen sollen Lehrerinnen nicht diejenigen sein, die Schülerinnen eine sprachlich-kategoriale, analytische Zugangsweise abverlangen. Dieser Entwurf einer Praxis steht im Widerspruch zur Online-Abteilung BTG, in der die Interpretation der Schülerarbeiten durch die Lehrperson als Vorbereitung des Unterrichtsgesprächs mit den Schülern und Schülerinnen konzipiert ist.

Die Folgende Darstellung stellt die bisher gewonnene differenzielle Struktur in der vollständigen Differenz-Konnotations-kette dar. Die wertende Markierung der differenziellen Figur ergibt sich aus einer Identifikation mit dem Schüler/Kind und der ihm zugeschriebenen ganzheitlichen, ästhetischen Erfahrungs- und Daseinsweise auf der linken Seite der Differenz, der gegenüber die analytische Differenzierung als unnötig angesehen wird. Die Subjektposition gehört in einen Raum außerhalb der Institution Schule und liegt zeitlich vor dem Eintritt in den Beruf.

Die Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 767-799 T1/ AR-1

spontan	Differenz vs.	analytisch	Äquivalenz
(nicht analytisch)		(nicht spontan)	Zugang zum Bild
vollständig ganzheitlich		auseinander genommen	
nötig		unnötig	
genießen verstehen		erklären	
kreativ		in Schemen (gedrängt)	
unbefangen		befangen	
vorher		nachher	zeitliche Position
privat		professionell	institutioneller Ort
bei mir		in der Schule	
außen		innen	
Schüler		Lehrer	Akteure
Kind		Erwachsene	
ich			

Subjektposition: (aktanziell) Schüler/Student, Kind, Ich – Selbst; (räumlich) außen, privat, bei mir, außer-institutionell.

Markierung rechts: Das Spontane ist das Selbstverständliche, von dem sich das Analytische abhebt.

Relation der Opposition: Das Analytische ist das, was man nicht braucht („auch nicht sollen soll“).

4.2 Ob man selbst schuld ist

T2/AR-2

621 D2:

622 Wenn wir jetzt nochmals zurück schauen, was das Ganze, das

623 Instrument, wie bemisst du dann die Gewichtung oder die

624 Bedeutung dieser drei Anteile.

625 AR:

626 Na ja, für mich ist eben noch eigentlich der wichtigste der spontane

627 Zugang, ich denke das ist auch so, habe ich das Gefühl, ich denk das

628 ist nicht nur eine Überzeugung, sondern ich glaube das ist so. Ein

629 Bild soll ja einfach mal etwas auslösen und nicht analysiert werden in

630 erster Linie. Der analytische Zugang, als Gewichtung für die

631 Lehrperson, denk ich, ist vielleicht schon bedeutender dann, wenn wir

632 jetzt mal vom Bild als Kunstwerk ausgehen, ist das der und wenn man

633

634 32 MIN

635 vom betrachtenden und analysierenden Lehrer ausgehen, dann ist

636 das vielleicht auch der selbstreflexive um erkennen zu können, ob

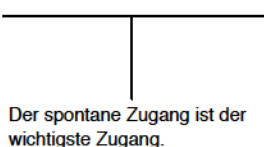
637 man selbst an dem Schuld ist, was das auslöst oder obs wirklich

638 etwas ist, das vom Kind kommt. Also je nach dem, warum und wer

639 analysiert.

Die Textstelle gehört in den thematischen Rahmen des Beratungsimpulses 3.2. (c). Die Dozierende fordert auf, die durchlaufenen Lernaktivitäten als Methode, als „Instrument“ der Bildrezeption und des unterrichtlichen Handelns, zu reflektieren. Mit „drei Anteile“ (AR-2, 624) weist die Dozierende auf die drei Zugangsweisen (spontan, selbstreflexiv und kategorial-analytisch) hin. Die Studentin äußert eine Präferenz, mit der dem spontanen Zugang die größte Wichtigkeit gegeben wird. Die Äußerungsfolge gipfelt in einem Glaubenssatz¹⁵ (AR-2, 627/628), durch den die grundsätzliche Bedeutung dieser Präferenz im Weltbild der Studierenden unterstrichen wird, und mündet in eine normative, handlungsrelevante Aussage. /Ein Bild soll ja einfach mal etwas auslösen und nicht analysiert werden in erster Linie/ (AR-2, 628-630). Im ersten Teil dieser Formulierung ist das Bild Subjekt, hat eine aktive Potenz, im zweiten Teil wird es in der Passivkonstruktion zum Objekt. Das Bild kann etwas „auslösen“ oder aber es kann mit ihm etwas geschehen, dann nämlich, wenn es analysiert wird. Mit dem Toulminischen Argumentationsschema lässt sich das implizierte, vollständige Argument darstellen.

Bilder sollen ja einfach etwas auslösen.



Im spontanen Zugang kann das Bild auslösend aktiv sein. Im analytischen Zugang ist es passiv.

Die Studierende nimmt also an, dass das Bild seine Wirkung vorrangig im spontanen Zugang entfalten kann, während es im analytischen Zugang eher passiv gemacht und so behindert wird „etwas auszulösen“. Nun spricht die Studierende im Folgenden dem analytischen Zugang durchaus eine, wenn auch zweitrangige, Bedeutung zu. Sie macht dabei eine Unterscheidung, durch die das private Ich und die Lehrpersonen in Differenz gesetzt werden. /Der Analytische Zugang als Gewichtung für die Lehrperson, denke ich, ist schon bedeutender dann ... / (AR-2, 630/631). Somit unterscheidet sich der professionelle vom privaten Umgang mit Bildern gerade darin, dass im professionellen Kontext die bildanalytischen Kompetenz an Relevanz gewinnt, die im privaten und alltäglich-lebensweltlichen Umgang mit Bildern für unnötig gehalten wird. Dabei macht die Studierende eine zweite, auffällige Unterscheidung. Sie hebt den Zugang zum Bild als Kunstwerk vom selbstreflexiven Zugang des „betrachtenden und analysierenden Lehrers“ ab. /... wenn wir jetzt mal vom Bild als Kunstwerk ausgehen, ist das der, und wenn man

15 Glaubenssätze gehören zu den zentralen und obersten Aussagen eines Weltbildes. Es sind quasi unumstößliche Grundsätze, denn in der Regel nimmt man Veränderungen in weniger exponierten Bereichen seines Weltbildes vor. „Stattdessen führt man zum Beispiel Hilfsannahmen und unüberprüfbare Behauptungen ein, mit deren Hilfe Widersprüche ausgeräumt werden können.“ (Bayer 1999: 192)

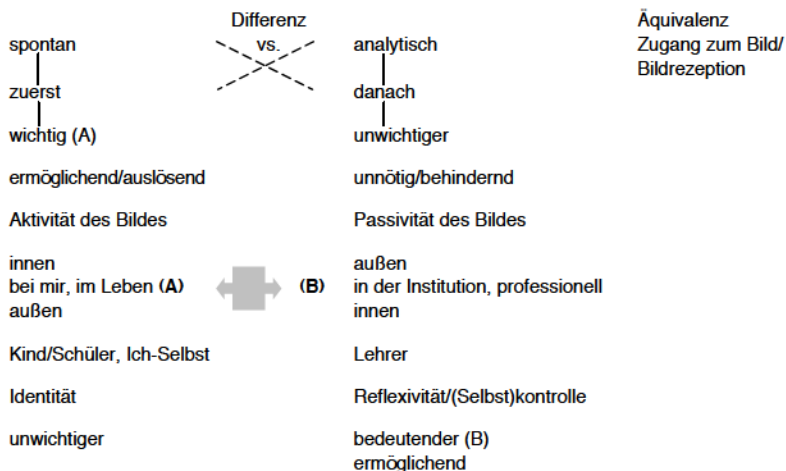
vom betrachtenden und analysierenden Lehrer ausgeht, dann ist das vielleicht auch der selbstreflexive.../(AR-2, 631/635). Die Studierende bezieht sich hier, wenn sie von der Betrachtung des (Schüler)bildes als Kunstwerk spricht, auf ihre eigene Lernerfahrung. Sie selbst hatte während der Arbeit mit den Online-Materialien erlebt, wie im bildanalytischen Zugang zu den Schülerzeichnungen – von der Studierenden mit Kunstbetrachtung in Analogie gesetzt /... wenn wir jetzt vom Bild als Kunstwerk ausgehen.../(AR-2, 632) – eine Erweiterung ihrer persönlichen Bildwahrnehmung stattfand. Sie resümiert an anderer Stelle des Beratungsgesprächs, dass es ihr im Umgang mit Bildern an Kennerschaft noch fehle und schreibt es den bildanalytischen Kategorien zu, eine größere Vielfalt der Bildbetrachtung zu ermöglichen. /Da habe ich gemerkt, dass ich im Vergleich zum dem, was ich entdeckt habe (im spontanen Zugang der ersten Lernaktivität) noch Möglichkeiten gesehen habe (im bildanalytischen Zugang der fünften Lernaktivität) und natürlich dann auch gedacht habe, ah, OK, ich bin noch nicht so, ich betrachte ein Bild noch nicht so, wie man es betrachten kann, so vielfältig vor allem, das ist eigentlich der Hauptpunkt, die Vielfältigkeit .../(AR-2, 335-338). Diese Erfahrung führt nun nicht dazu, den analytischen Zugang als Teil des Bildrezeptionsvorgangs mit dem spontanen und selbstreflexiven Zugang zu verbinden und ein Instrument des professionellen Handelns zu konzipieren, das die drei Zugänge integriert. Genau diese Integration scheint die Studierende nicht zu vollziehen, auch wenn in dieser Textstelle auf alle drei in der Online-Lernumgebung thematisierten Zugangsweisen Bezug genommen wird. So wird der Wert der bildanalytischen Betrachtungsweise zwar im Horizont einer Art Kunstbetrachtung als Wahrnehmung differenzierend und Vielfalt erhöhend bejaht, bleibt aber doch eher einem Bereich von Kunstkennschaft außerhalb des Unterrichtens zugehörig, denn die analysierende Fähigkeit der Lehrperson wird mit der engeren Fokussierung auf Unterricht auf ein anderes Ziel gerichtet. Sie soll dazu dienen, ihre Rezeptionsweise der Schülerbilder einer Selbstkontrolle zu unterziehen und zwar so, dass die Interpretation der Lehrperson zurückgenommen werden kann und das Eigene des Kindes erscheint. Während der Online-Inhalt (SLA_Ind_BTG_LWE3, LWE5 u. LP5) deklariert, dass die subjektive Sichtweise der Betrachter ein konstituierender Bestandteil des Rezeptionsakts ist, dass Selbstreflexion auf deren Bewusstmachung ziele und der bildanalytische Zugang im Sinne größerer Kennerschaft zu einer Erweiterung der Sichtweise führe, verschiebt die Studierende die Bedeutung des selbstreflexiven Zugangs auf den Zweck einer Kontrolle, die dazu dient, die Sichtweisen und Interpretationen der Lehrperson zurückzunehmen. /...um erkennen zu können, ob man selbst an dem Schuld ist, was das auslöst oder obs wirklich etwas ist, das vom Kind kommt.../(AR-2 636-638). Es hat den Anschein, dass die Mannigfaltigkeit der Sichtweisen, wenn es um Unterricht geht, auf die Sichtweisen der Kinder, der Autoren und Autorinnen hinter dem Bild, reduziert werden soll. Als ob die Studierende die dem Mo-

dell der Bild/Text-Rezipienten-Interaktion (Michel 2006: 143ff.) folgenden Inhalte der Online-Abteilung nicht wahrgenommen habe, bringt sie einen eigenen und widersprechenden Zielpunkt der Selbstreflexion ein. In Zeile 673/638 wird deutlich, dass das Schülerbild vorrangig als Medium betrachtet werden soll, durch welches das Kind, der Autor des Bildes, spricht. Was vom Bild „ausgelöst“ wird, soll – sofern es sich um die professionelle Bildbetrachtung einer Lehrperson handelt – übereinstimmend sein mit dem, was „vom Kind kommt“. Das vom Bild Ausgelöste soll also ein zur-Sprache-Kommen des Kindes durch sein Bild sein. Ist die LP verursachend, „selbst schuld“, an dem, „was das auslöst, dann spräche die Lehrperson anstelle des Kindes. Mit dem Begriff Schuld¹⁶ erhält dieses Verhalten die Konnotation einer Handlung, die ihr Ziel verfehlt und nun zu verantworten ist.

In dieser Äußerungsfolge findet ein Blickpunktwechsel statt, mit dem sich die Markierung der Differenz und die Qualität der Relation verändern. /Also je nachdem, warum und wer (was) analysiert./ (AR-2, 638/639). Die rechte Seite der Differenz spontan vs. analytisch gewinnt dabei positive Bedeutung für die unterrichtende Lehrperson. Ebenso vollzieht sich ein Wechsel der Subjektposition von Ich-privat zu Ich-professionell (Lehrer/in) mit dem sich das Verhältnis zur Institution von außen nach innen verschiebt. Zugleich scheint mit dem Eintreten in den professionellen Raum ein Abrücken des Subjekts aus der Nähe oder Identität mit sich selbst, für die der spontane Zugang (AR-1, 793-799) ausdrücklich steht, in eine reflexive Distanz notwendig zu werden, wenn die Lehrperson sich selbst kontrollierend in den Blick nehmen soll. Mit der Subjektpositionierung verändert sich auch die Referenzialität. Als handle es sich um je unterschiedliche Sachverhalte, gilt der Erkenntniszugang, einmal dem Bild (alltagsweltlich), dann dem Bild als Kunstwerk (professionell 1) und schließlich dem Verhalten, der Rezeptionsweise, der Lehrperson selbst (professionell 2). Dadurch kann der Vorrang des Spontanen unter Ausklammerung des Analytischen im Bereich rezeptiv-ästhetischer Erfahrung prinzipiell bewahrt werden und der analytische Zugang dennoch als Teil einer spezifischen, pädagogischen Professionalität plausibel integriert werden, so dass er dann der Wahrung der im Bild objektivierten, kindlich-spontanen Weltsicht (T1 AR-1) dient. So wird erneut an die Vorrangstellung des Spontanen Anschluss genommen. Die folgende Darstellung der Differenz spontan/analytisch stellt die implizierten Verschiebungen und Widersprüche dar.

16 Obwohl in der Mundart „da bin ig tschuld“ fast neutral zur Kennzeichnung einer Verursachung benutzt werden kann, lässt hier der Kontext des Beratungsgesprächs die Betonung der negativen Konnotation zu. Das Beratungsgespräch ist zudem standardsprachlich geführt.

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 626–639 T2/AR-2



Subjektposition (A): (aktanziell) Kinder/Schüler, wir alle, Ich-Selbst; (räumlich) im Privaten, nah, (zeitlich) zuerst, schon immer

Markierung rechts: Der Spontane Zugang ist das selbstverständlich Wichtige, von dem sich das Analytische als unwichtig abhebt.

Qualität der Relation: Das Analytische ist das Andere, das den spontanen Zugang behindert

Normative Folgerung: Ein Bild soll etwas auslösen und nicht analysiert werden.

Subjektposition (B): (aktanziell) Lehrer, Experten; (räumlich) in der Institution, innen, im Beruf,

Markierung wechselnd nach links: Das Analytische ist nun handlungsbedeutend und das Spontane wird zum Anderen.

Qualität der Relation: Das Analytische ist kontrollierend, ist Instrument professioneller Selbstkontrolle.

Akzentuierte Interpretation

Mit dem Eintreten in die professionelle Handlungssituation (Subjektpositionierung) ist eine Veränderung in der Differenz spontan/analytisch verbunden (AR-2, 630–635), der analytische Zugang gewinnt an Gewicht. Das Analytische wird tendenziell zum Selbstverständlichen, von dem sich der spontane Zugang als das Andere abhebt (Markierungswechsel). Das führt aber nicht dazu, dass die differenzielle Figur transformiert wird. Vielmehr ermöglicht ein Sprung im Referenzraum, dass das Bild als auslösende Kraft eigensinniger Vorstellungen und beglückender Gefühle des Schönen quasi im privaten, individuellen Raum verbleibt, dem dann der spontane Zugang nach wie vor sehr gut zu entsprechen scheint (AR-2, 626–628). Es wird zwar der bildanalytische Kompetenz zugeschrieben die Vielfalt der Wahrnehmungen zu erhöhen, wenn das „Bild als Kunstwerk“ (AR-2, 632) betrachtet wird. Wenn es aber im unterrichtlichen Kontext um den Zugang zum Bild geht, spielt der elaborierte Zugang der Lehrperson und ihre mannigfaltige Sichtweise des Schülerbilds eine untergeordnete

oder sogar eine negative Rolle, so dass sich der professionelle Blick der analysierenden und reflektierenden Lehrperson vielmehr darauf richten muss, ihre eigene Sichtweise unter Kontrolle zu halten, um sie zurückzunehmen vor dem, was „vom Kind kommt“. Wenn das Bild als Unterrichtsgegenstand konzipiert wird, dann ersetzt die Orientierung am Kind den kulturellen Horizont, in dem das Bild als Kunstwerk (bildanalytische) betrachtet wurde (AR-2, 630-638). Es soll gewährleistet werden, dass, was das Bild „auslöst“, „vom Kind kommt“ (AR-2, 637/638) und nicht von der Lehrerin. So gerät in dieser Äußerungsfolge die Orientierung am Kind in eine Gegenposition zu inhaltlichen Orientierungen, die die Lehrperson vertreten könnte und so auch zum kulturellen Horizont, dessen Vertreterin die Lehrperson ist und den die Studierende selbst gerade fachlich zu bilden beginnt.

Stellt man die Verbindung zum Textausschnitt (AR-1, 793-799) her, in welchem dem kindlich-spontanen Zugang zum Bild die Qualität einer vollständigen Seins- und Erkenntnisweise zugeschrieben wird, dann wird plausibel, dass das Kriterium „ob es wirklich etwas ist, das vom Kind kommt“ (AR-2, 636/637) in der Zuschreibung der Studierenden eine so große Bedeutung für das Erziehungsverhältnis haben kann, dass die Verletzung dieses Grundsatzes etwas Schuldhaftes hat. Als ob die kindliche Weltsicht, die hier in ihrer Objektivation im Bild auftritt, durch die Rezeptionsweise der Lehrerin übertönt oder verdrängt werden könnte, soll der analytische Zugang als professionelles, didaktisches Instrument zur Selbstkontrolle der Lehrperson dienen, um der kindlichen Sicht Wirkungsraum zu wahren und sie nicht zu überformen. Was soll und darf die Lehrerin tun? Sie soll jenen Raum gewährleisten, in dem das Bild/Kind aktiv (auslösend) sein und sich selbst zum Ausdruck bringen kann. Dass dies nicht nur für die Rezeption der Schülerarbeiten, sondern auch für das Unterrichten selbst gilt, werden Textstelle aus dem Beratungsgespräch der Studierenden VT (4.6 u. 4.7) zeigen.

Am Beispiel der analysierten Textstelle kann nun eine zweite, differenzielle Figur gewonnen werden, die Differenz *selbst vs. fremd*. Das Bild und hinter dem Bild das Kind selbst soll Akteur im Erkenntnisprozess sein. Dem Lehrenden wird zugeschrieben, sich als „auslösend“ an die Stelle des Bildes und des Kindes (Autor) setzen zu können und dann einer fremden, nicht vom Kind kommenden, Bildaussage zu folgen. In letzterem Fall aber würde nicht das Bild und nicht das Kind, sondern die Lehrerin anstelle des Kindes verursachend („schuldig“) sein und das soll vermieden werden. Dem Kind selbst und dessen individuellem Eigenraum steht die Lehrperson, als das Fremde, und mit ihr auch die Kultur (Kenntnis, das Bild als Kunstwerk betrachten) als das Fremdbestimmende gegenüber. So wird professionelles Handeln als Aktivität konzipiert, die das Mitsprechen und Interpretieren (vom Lehrer aus kommend) – wodurch jener kulturelle Raum präsent würde – kontrollierend in Schranken hält, ja dieses Mitsprechen als kontradiktorisch zum Sprechen des Kindes ausschließt.

Differenz-Konnotations-Doppelkette selbst vs. fremd in den Zeilen 626-639 T2, AR-2

selbst	Differenz vs.	fremd	Äquivalenz die Führung/Steuerung
vom Kind aus kommend		vom Lehrer aus kommend	
unschuldig		schuldig	
eigen, individuell		kulturell	
bedrängt, gefährdet		übertönend, verdrängend	

Subjektposition: (aktanziell) Kind, Anwalt des Kindes; (räumlich) in Distanz zur Institution
 Markierung rechts: Was vom Kind kommt, ist das Eigentliche, wovon sich das Andere (vom Lehrer aus kommend) negativ abhebt.

Relation: verdrängend, gefährdend

Handlungsleitende Folgerung: Selbstkontrolle der Lehrperson, reflektieren um erkennen zu können, „ob man selbst Schuld ist, an dem was man auslöst.“

4.3 Damit sie wissen, was sie meinen**T3/VT-1**

- 266 D2
 267dieses Werkzeug. Könntest du das jemand anderem
 268 beschreiben und sagen – . Ja?
 269 VT
 270 Ich denk schon, also von dem ersten eben intuitiven Eindruck den
 271 man bekommt, dass man es ganz klar eigentlich so formulieren kann
 272 – . Es erinnert mich auch ein bisschen wie Musik die Notierung, dass
 273 man das aufschreibt. Damit es für jemand anders nachvollziehbar
 274 wird oder sogar nachahmbar oder so, ich mein das ist jetzt hier ein
 275 bisschen anders, aber (...), dass es Kriterien gibt, nach welchen
 276 man die Beurteilung dann machen kann. Weil das andere ist ja dann
 277 sehr willkürlich, auch, obwohl natürlich dann die Beurteilung in jedem
 278 Fall trotzdem individuell ist. Aber ich denke, es ist der Versuch, das auf
 279 den Punkt zu bringen, so dass alle Lehrpersonen,
 280
 281 14 MIN
 282 die mit dem Kind zu tun haben, eben dieselbe Begrifflichkeit, die selbe
 283 Sprache benutzen, damit sie wissen, was sie meinen. Und ich denke
 284 das vermeidet auch Einseitigkeiten und vermutlich ist es auch wichtig
 285 für die Kontinuität. Also ich kann mir vorstellen, es ist eigentlich ein
 286 Instrument, ein Werkzeug, um diese Kontinuität herzustellen. In der
 287 Entwicklung des Kindes, oder wenn mans weitergeben muss und
 288 auch damit man überhaupt ne Beurteilung auch, vielleicht Noten
 289 machen kann und so weiter.
 290 D2:
 291 Und jetzt verstehe ich was du mit Kontinuität meinst.
 292 VT
 293 Mit Kontinuität meine ich, wenn ich mir jetzt vorstelle ich hab ne
 294 Unterstufe und die sind ja in einem anderen (...) das ist ja andere
 295 Gestaltung wie dann später. (...) Dass man die Brücke schlagen
 296 kann vielleicht auch. Also dass es weitergeht, dass man die gleiche
 297 Begrifflichkeit hat.

Diese Textstelle, wie auch alle folgenden, gehört in das erste Beratungsgespräch der Studierenden VT.

Die Studierende bezieht sich auf den bildanalytischen Zugang der vierten Lernwegempfehlung der Abteilung BTG und dort auf die im Material beigeigten Kategorien der formalen Bildanalyse (SLA_Ind_BTG_Mat4), in denen sie das eigentliche professionelle Werkzeug sieht. Dieses Werkzeug wird nun in seiner Zweckmäßigkeit beschrieben: /... dass es Kriterien gibt ... / (VR-1, 275); /... dass man es ganz klar eigentlich so formulieren kann ... / (VT-1, 271); /... dieselbe Begrifflichkeit, dieselbe Sprache benutzen ... / (VT-1, 282/283); / ... vermeidet auch Einseitigkeit ... wichtig für die Kontinuität ... / (VT-1, 284/285). Die Studierende hält ein solches Formulieren-Können zur Verständigung von Lehrpersonen bei der Lernbegleitung des Kindes durch die Institution („Kontinuität“) und zur Beurteilung und Benotung für zweckmäßig. Die Leistung des so bestimmten analytischen Werkzeugs ist die Mittelbarkeit und Verschriftlichung („Notation“ (VT-1, 272)) dessen, was zunächst nur als intuitiver, subjektiver Eindruck gegeben ist. Der intuitive Eindruck (im spontanen Zugang) erscheint hier als willkürlich, kriterienlos und im professionellen Kontext defizitär. /Weil das andere ist ja dann sehr willkürlich ... / (VT-1, 276/277). Impliziert ist auch die Gegenüberstellung von objektiv/intersubjektiv und subjektiv/einseitig oder willkürlichem – Wahl nach eigenem Willen (Kluge (2002): 990). Mittelbarkeit wird nun in der Metapher „auf den Punkt“ bringen mit einem Bild extremer Reduzierung der Ausdehnung verbunden (eine Fläche reduziert „bis auf den Punkt“) eine äußerst anschauliche Formulierung für einen Monosemierungsprozess. Der Bedeutungshof dieser Metapher kontrastiert deutlich zur Intention der Online-Materialien (Bilder verstehen und auslegen). Das wird im Folgenden noch zu zeigen sein.

Die Opposition spontan/analytisch tritt in dieser Äußerungsfolge in einer neuen Qualität auf. Der analytische Zugang wird als der eindeutig überlegene Zugang qualifiziert, so dass die differenzielle Figur rechts positiv konnotiert ist und das professionell Gültige bezeichnet, von dem sich das Intuitive nun als das andere, das Defizitäre abhebt. Diese Markierung entspricht der Zweckdienlichkeit des analytischen Zugangs zur Erfüllung beruflicher Aufgaben, die hier mit kriterienbezogener Lernbegleitung, Beurteilung und Benotung benannt werden. Bei der Erfüllung dieser beruflichen Anforderung hilft er Schwächen des spontanen Zugangs zu „vermeiden“/ ... das vermeidet auch Einseitigkeit ... / (VT-1, 284). Subjektposition ist die der institutionellen Funktionsträger, z.B. der Lehrpersonen oder der Schulaufsicht. In diese Position tritt das Ich der Sprecherposition ein. Die Sprecherposition des Textes pendelt dabei zwischen der Lehrperson, die selbst in der Praxis steht und der Position einer Betrachterin dieser Praxis. Beide Positionen stehen in einem Innenverhältnis zur professionellen Situation, so dass der Text durchgängig aus institutioneller Perspektive formuliert wird. Es wird ein Bild professionellen Handelns entworfen, das die Sprecherin abschließend explizit für sich

übernimmt (VT-1, 293). Der Einsatz der Pronomina (VT-1, 271-276) schafft dabei feine Nuancierungen der Distanz zu den professionellen Akteuren, wodurch sich vielleicht hier schon das durchaus ambivalente Verhältnis der Sprecherin zur Institution Schule und ihren Akteuren andeutet.¹⁷

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 267-297 T3/VT-1

spontan (intuitiver Eindruck)	Differenz vs.	Analytisch (Kriterien)	Äquivalenz Bildrezeption/ Bildbeurteilung
(nicht analytischer Zugang)		(nicht intuitiver Eindruck)	
willkürlich		kriterienbezogen	
vieldeutig, vorsprachlich		sprachlich eindeutig auf dem Punkt	
einseitig (subjektiv)		intersubjektiv (mittelbar)	
vor der Institution		in der Institution	
man im Alltag, Ich-privat		man: sie/die Professionellen ich als Lehrperson	Akteure

Subjektposition: (aktanziell) Novize u. Lehrer, Professionelle, sie im Berufsfeld; (räumlich) in der Institution Schule

Markierung links: Das Spontane hebt sich als unprofessionell vom Analytischen ab.

Relation: Der analytische Zugang vermeidet Schwächen des Spontanen und ist professionell.

Akzentuierte Interpretation

Fragt man nach der Thematisierungsweise der Studierenden, dann ist diese Äußerungsfolge bemerkenswert. In den Studentexten der Online-Abteilung ist der analytische Zugang notwendiger Teil der Perceptbildung (3.1). Der Erkenntniszugang zum Bild wird dort als ein Vorgang tentativer, sprachlicher Annäherung, als Auslegen einer Bedeutungsvielfalt um dieser Vielfalt Willen gedacht. Die bildanalytischen Kategorien werden im Sinne einer Heuristik eingeführt und haben im Zugang zum Bild die Funktion, seine bildspezifische Verfasstheit in Gesehenes zu überführen, also ein bewusstes Mitsehen der Syntax des Bildes zu evozieren. Bildanalytische Kategorien dienen dann keineswegs der sprachlichen Vereindeutigung vorgängiger Sichtbarkeit,

17 Während „man“ als unbestimmte Person in den Zeilen 271-276 die Sprecherin einschließen kann, stehen etwa in der Mitte der Textstelle Formulierungen, die die Sprecherin eher ausschließen oder von außen beobachten lassen / ... es ist der Versuch, das auf den Punkt zu bringen, so dass *alle Lehrpersonen*, die mit dem Kind zu tun haben, eben dieselbe Begrifflichkeit, dieselbe Sprache benutzen, damit *sie* wissen, was *sie* meinen. (VT-1, 278-283) Die Textstelle schließt mit einer Äußerung, in der die Sprecherin sich wiederum unter dem Pronomen „man“ als Handelnde einschließt (VT-1, 293-297).

sie tragen vielmehr dazu bei, dass das Bild in der Komplexität seiner syntaktisch-semantischen Verweisung gesehen werden kann.¹⁸ Die Studierende scheint dies nicht wahrzunehmen, wenn sie den Übergang von bildhaft Gegebenem in sprachlich-kategoriale Form in den Gewinn von Eindeutigkeit münden lässt. Das Verhältnis von Bild zu Wort ist in den Aussagen der Studierenden kein offenes Interpretationsverhältnis oder gar aporetisches Spannungsverhältnis, wie es die Online-Lernumgebung durchaus anspricht. Es geht nicht mehr um das Auslegen in einer Bedeutungsvielfalt¹⁹, sondern im Gegensatz darum, etwas eindeutig auf den Punkt zu bringen, Bedeutungsvielfalt zu reduzieren durch die Subsumtion eines Individuellen unter eine Kategorie. Die Studierende hat also eine geradezu gegenläufige Lesart.

In der Textstelle geschieht aber noch eine zweite, überraschende Verschiebung. Indem die Studierende den Bezug zu schulisch-diagnostischer Lernbegleitung und Beurteilung von Leistung (Note) herstellt, wird ein thematischer Aspekt eingebracht, den die Online-Abteilung BTG auslässt. Der dadurch hergestellte Zusammenhang tritt in einer solchen Weise aus dem gesetzten thematischen Rahmen, dass die intendierte Lesart der Abteilung BTG in ihr Gegenteil verkehrt wird. Anstelle eines Bildrezeptionsvorgangs, der sich der Besonderheit des Schülerbildes anzunähern versucht, geht es um vergleichende Beurteilung, Benotung und um die Legitimation solcher Zuweisungsfunktionen in der professionellen Gemeinschaft. Indem die Selbstlernarchitektur die Studierende auffordert die durchlaufenen Lernschritte hinsichtlich ihres Beitrags zur professionellen Handlungskompetenz zu reflektieren, wird durch die Studierende ein neuer thematischer Kontext angesprochen, der in den überfachlichen Bereich institutionalisierter Erziehungsprozesse gehört: Beurteilen, Note, Lernstandsdiagnose und Lernentwicklung. Selbstverständlich sind dies Aspekte des Lernprozesses, die auch in BTG eine Rolle spielen. Die Studierende bildet hier aber eine Lesart der Online-Abteilung BTG, die die Eigenheit ästhetischer Bildrezeption gerade auch in Bezug auf Beurteilungsvorgänge verfehlt und dadurch den fachdidaktischen Ausbildungsinhalt in einer fachunspezifischen Lesart verliert.

Im Text gibt es einen bisher noch nicht beachteten, auffallenden Einschub, / ... obwohl natürlich dann die Beurteilung in jedem Fall trotzdem individuell ist./ (VT-1, 277/278) Der Text formuliert mit „obwohl“ und „trotzdem“ eine Entgegensetzung. Markiert wird ein Widerspruch, der zwischen dem Sprechen in eindeutigen, gleichen Begriffen, wie es die Studierende dem professionellen Handeln zugeschrieben hat und dem Begreifen des Individuellen besteht. In der

18 Das, was nur dem Bild möglich ist, ist nach Imdahl das simultane Zusammenspiel mehrerer Bedeutungsebenen, unter denen die syntaktische Struktur des Bildes dessen Bildhaftigkeit maßgeblich konstituiert. Ein Sehen dieser Qualität verlangt vom Betrachter das Mitsehen und Mitreflektieren der formalen Konstitution des Bildes (Imdahl 1994: 300-324).

19 Boehm spricht vom ikonischen Kontrast, in welchem die artifizielle Bedingung des Bildes sich präsentiert, seiner sichtbar gemachten Gemachtheit, als einem wesentlichen Merkmal der Bildhaftigkeit, das unter anderem die eigentümliche Darstellungsmacht der Bilder begründet und ihnen das Potential gibt, einen Sinnüberschuss zu erzeugen (Boehm 1994: 11-38).

Logik der Differenzstruktur steht individuell in konnotativer Verbindung mit willkürlich, subjektiv, nicht allgemein, nicht gleich und damit in der konträren Position zum analytischen Zugang. Durch eine Behauptung, die diesen Widerspruch negiert /... Beurteilung in jedem Fall trotzdem individuell.../(VT-1,277/278) wird die Kluft geschlossen, die sich bei der Aneignung des Lerninhalts für einen Augenblick aufgetan hat – es blitzt das paradoxe Verhältnis²⁰ auf, in dem ästhetische Praxis zu den normativ-selektiven Praktiken der Praxisform Unterricht steht (VT-1, 273-289) und letztere wiederum zu einem an der Einzigartigkeit des Individuellen orientierten Individualisierungskonzept.

4.4 Die Entdeckungsreise

T4/VT-2

- 326 D2:
 327 Könntest du noch was dazu sagen, was für dich persönlich da
 328 passiert ist auf diesem Weg zwischen dem, vom Spontanen zum
 329 Reflexiven, hast du da Entdeckungen gemacht?
 330 VT:
 331 Ja klar, hab ich, einige. ((sie lacht)) Es war eigentlich eine
 332
 333 16 MIN
 334 Entdeckungsreise. Ich hab mich noch nie so intensiv jetzt mit Kunst
 335 beschäftigt oder so, deswegen bin ich da vielleicht ziemlich, wirklich
 336 naiv oder einfach, ja mein Eindruck. (...) Also ich hab schon
 337 gestaunt, was ich da oder auch dass ich jetzt nicht das Richtige sehe,
 338 das hat mir schon zu denken gegeben ((sie lacht)). Zum Beispiel, dass
 339 ich denke ich bin so stark mit meinen Themen beschäftigt, dass ich
 340 das reflektiere eben, dass ich das so in Resonanz komme damit und
 341 das sehe, was da gar nicht ist sondern was ich sehen möchte. (...)
 342 Und wo ich Mühe hab, der analytische Zugang, also ich hab wirklich
 343 mit mir gekämpft, also ich hab ja diese Zettelchen geschrieben, die da
 344 ganz auf dem waren und vielleicht
 345
 346 17 MIN
 347 eben noch hier, dass ich die zuordnen konnte, also das war die
 348 größte Arbeit. Diese, wo mach ich jetzt das, wo tu ich das hin, ist das
 349 Spiel oder ist das Gegenständlichkeit in der Bildgestaltung? ((sie
 350 lacht)) Und das hab ich noch nicht geordnet. Muss ich auch gerade
 351 sagen, es ist wirklich noch lange vermutlich eine Herausforderung...
 352 ja.
 353
 354
 355
 356 VT:
 357 Also eben, ich hab mich auch im Forum [Online Forum BTG], hab ich wirklich ver-
 358 sucht
 359 meinen Eindruck in die veranalytischte Sprache zu fassen.

20 Unter der Frage nach der Kompatibilität von pädagogischer Praxis und künstlerischer Praxis reflektieren kunstpädagogische Konzepte dieses Verhältnis und exponieren die Grenze der didaktischen Verfügbarkeit ästhetischer Erfahrungsprozesse (Peez 2002: 1-50).

Wenn die Studierende von einer „Entdeckungsreise“ (VT-2, 334) spricht, dann wird damit auf ein Lernerlebnis bei der Bearbeitung der Online-Inhalte angespielt. Die Studierende erlebte, wie sich während der formalen Bildanalyse ihre Bildwahrnehmung verändert und sich die zentrale Figur der Schülerzeichnung plötzlich neu figuriert hat. Sie sieht nun den Kopf einer Figur an einer Stelle im Bild, die vorher nicht als Kopf erkannt wurde (VT-2, 336/ 337). Dadurch entsteht quasi ein neues Bild. Dieses Erlebnis schiebt in die positive Konnotation einer Entdeckungsreise (VT-2, 334/335), Entdeckerfreude und Abenteuer, die ambivalente Valenz einer Irritation ein. Die Entdeckung stellt einen selbstverständlichen Vorgang in Frage: Dass das Sichtbare dem Sehenden im Sehen selbstverständlich gegeben ist, ist nun nicht mehr sicher (VT-2, 336-338). Der persönliche Bildzugang erscheint durch die Wahrnehmungsirritation als ungeübt, laienhaft (VT-2, 334), naiv (VT-2, 336) und fehlerhaft (VT-2, 338). Eine Disposition, die sich die Studierende an anderer Stelle des Gesprächs positiv als Fähigkeit zuschreibt, ihr intuitiv-wahnehmendes „Resonanz“-verhältnis (VT-2, 340), erscheint ihr nun als Quelle des Irrtums. Dem bildanalytischen Zugang aber, während dessen die Wahrnehmungsveränderung erlebt wurde, schreibt sie die Funktion zu, Korrekturinstanz zu sein. „Richtig“ sieht man durch die Verwendung von Kategorien der Bildanalyse, wohingegen im subjektiven Resonanzverhältnis zum Bild Einseitigkeit (VT-1, 284) liegt, die durch den analytischen Zugang offensichtlich überwunden werden kann. Angelegt ist in diesen Äußerungen, dass der Weg der Professionalisierung vom subjektiv resonanzhaften, ersten Zugang, der nun als naiv und laienhaft erscheinen muss, logisch hin zum analytisch-kategorialen Zugang verläuft und dieser die Basis von Professionalität bildet (vgl. VT-1, 279-297).

Die Äußerungsfolge scheint die differenzielle Figur der vorausgehenden Textpassage (T3/VT-1) zu wiederholen. Doch dann wird deutlich, dass sich im Text eine andere Subjektpositionierung andeutet. Die Sprecherin dieser Textstelle ist noch nicht in der Profession angekommen und spricht als wollte sie sich auch in gewisser Weise distanzieren. Es wird nämlich von „Mühe haben, „einem Kampf mit sich selbst“ (VT-2, 342/343), „größter Arbeit“ (VT-1, 348) und einer bleibenden „Herausforderung“ (VT-2, 351) gesprochen. Gegenstand und Ziel dieser Bemühung werden in einer auffälligen Wortschöpfung benannt: /... hab ich wirklich versucht meinen Eindruck in eine *veranalytischte* Sprache zu fassen.../ (VT-2, 364/365) Die Präfigierung „ver“ (veranalytisch), die zunächst neutral Veränderung anzeigt, kann hier mit ihrer negative Konnotation, wie bei ‚verblühen‘ oder ‚verschaukeln‘, verbunden werden. Eine „veranalytischte“ Sprache geht dann über die analytische Sprache im Sinne eines zu viel des Guten hinaus, das sich dann vom Eigentlichen entfernt wie bei ‚verbogen‘. Die Passivkonstruktion der Formulierung erlaubt eine Lesart, in der die Sprache Objekt ist. Als „veranalytischte“ Sprache wurde ihr etwas zugefügt. Wie die Sprache in dieser Formulierung zum Objekt wird, so ist auch die Studierende Objekt ihrer selbst, wenn -

sie von einem Kampf spricht, den sie gegen sich selbst führen muss, um die analytische Sprache zu gebrauchen.

Gerade daher ist ein dritter Bedeutungsaspekt dieser Formulierung interessant. Die Studierende wählt eine eigene, von der Alltagssprache unterschiedene Sprachform. In dieser Formulierungsweise ist die Sprecherin selbst aktiv, sie „veranalytisch“ die Sprache mit dem Effekt, dass jene in gewisser Weise lädiert wird. Die Formulierung weckt den Eindruck einer Distanzierung der Sprecherin vom Ergebnis ihrer Bemühung um eine analytische Sprechweise, wodurch eine leichte Ironie entsteht.

Akzentuierte Interpretation

Es deutet sich eine Verschiebung der Markierung in der Differenz spontan/analytisch an, die ähnlich wie in T2/AR-2 von einem Wechsel der Subjektposition begleitet ist. Aus einer Positionierung innerhalb der Institution erscheint das Analytische als das Angestrebte, als eine Errungenschaft, die zu reflektiertem (kontrolliertem) professionellem Handeln führt (T2/AR-2 und T4/VT-2). Das Spontane erscheint dann als das Defizitäre und zugleich als das Unterworfene. Die Studierende scheint – um professionell zu werden – bereit, sich dieser Unterwerfung und „Mühe“ zu unterziehen und spricht ihr tatsächlich Berechtigung zu, sozusagen als ein erstes Ergebnis ihrer „Entdeckungsreise“. Doch eine ironisch-distanzierende Formulierung (VT-2, 365) weist auf einen Widerstand gegen diese Zumutung hin, der in der nun anschließende Textstelle (4.5.) explizit wird.

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 331-365 T4/VT-2

spontan	Differenz vs.	analytisch	Äquivalenz Zugang zum Bild/ Bildrezeption
falsch sehen		richtig sehen	
der Laie		der Professionelle	
naiv		ausgebildet	
einseitig, verzerrt in der Alltagswelt		objektiviert im Studium	institutioneller Ort
außen		Innen (A)	Subjektposition A
Innen (B)		außen	Subjektposition B
müheless, selbst- verständlich		mit Mühe, große Arbeit Herausforderung	
bei sich selbst in Resonanz mit sich selbst		gegen sich selbst in einer analytischen Sprache*	
spontan		veranalytisch*	Zugang zum Bild, Bildrezeption

Subjektposition (A): (aktanziell) Studentin, Berufsanwärterin; (räumlich) auf der Seite der Professionellen unter dem Ziel der Professionalisierung.

Markierung links: Es hebt sich das Spontane als defizitär vom Analytischen ab.

Relation: Das Analytische wirkt objektivierend, ist berichtend.

Subjektposition (B): (aktanziell) Ich-Selbst; (räumlich) bei mir, außerhalb der Institution; (zeitlich) vor dem Studium.

Verschiebung der Markierung von link nach rechts: Das Spontane ist selbstverständlich und das Analytische ist mühevoll zu erarbeiten.

Relation: Etwas wird dem ursprünglichen Zustand zugefügt, „den Eindruck in die veranalytischte Sprache fassen“.

*Ironie, Distanzierung

4.5 Die große Frage

T5/VT-3

- 472 D2:
 473 Jetzt hätt ich da aber noch ne Frage, weil (...) wie ist denn das
 474 Verhältnis von diesem Teil, dem persönlichen Teil zu diesem
 475 analytischen Teil.. Löscht jetzt der analytische den persönlichen aus,
 476 wenn man Lehrperson werden will?
 477 VT:
 478 Das ist meine große Frage, war meine Frage beim Einstieg hier. (..)
 479 Ich hab mich gefragt, ich hab die Befürchtung gehabt, wenn ich das
 480 verliere dadurch, das will ich auf jeden Fall vermeiden. Weil das ist für
 481 mich Kopf, Analyse, und ich hab mich mein Leben lang bemüht, (...)
 482 also meine Emotionen, mein Herz in der Mitte zu haben, also in der
 483 Mitte zu sein. Und ich war manchmal viel wohler wenn der Kopf nicht
 484
 485 23 MIN
 486 dabei war. Aber ich bin ja in diese Ausbildung auch eingestiegen weil
 487 ich den Kopf gebrauchen will. Das war meine Frage. Aber ich denke
 488 jetzt, heute, nach einem halben Jahr, bin ich zum (...) Punkt
 489 gekommen für mich, dass ich denke es sollte 50 50 sein für mich.
 490 Dass man, erstmal (...) dass man das differenzieren kann.

Die Dozierende thematisiert das Verhältnis der Zugangsweisen. Ihr Beratungsimpuls reagiert auf das Gespräch und überpointiert eine mögliche Folgerung aus der kontradiktorischen Stellung von spontan vs. analytisch. Das Analytische könnte das Spontane auslösen.

Die Studierende greift diese Thematisierung direkt auf und macht sie zu der ihren. /Das ist meine große Frage../(VT-3, 478) Mit „ist“ und „war meine Frage“ wird dabei die Aktualität des Themas und durch die Formulierung „ein Leben lang bemüht“ (VT-3,481) auch seine Relevanz betont. Die erzählende Darstellungsweise (wie eine kleine Lebensgeschichte) betont die Nähe zum sprechenden Ich.

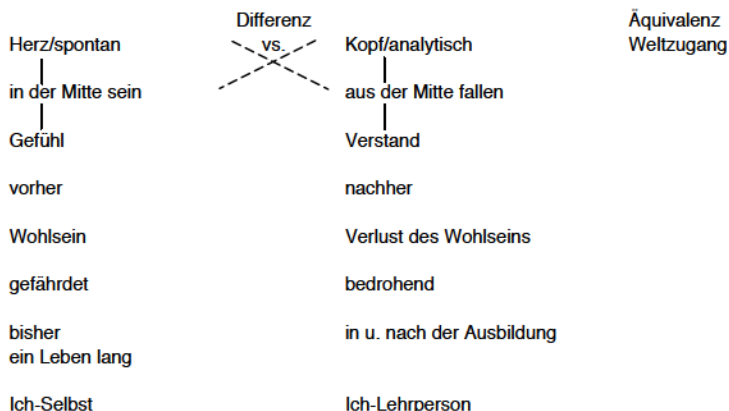
In dieser Äußerungsfolge wird „Kopf“/Analyse konträr zu „Herz“/Emotion und einem „Sein in der Mitte“ gestellt, welches mit Wohlbefinden konjugiert ist (VT-3, 481-483). In dieser Opposition ist der Ver-

lust des einen durch das andere als mögliche Folge angelegt, wodurch der Weg der Professionalisierung einen bedrohlichen Aspekt erhält. Beim Eintritt in die Ausbildung, /...beim Einsteig hier.../(VT-3, 478), führt dies einerseits zu der Befürchtung, eben diese gute Mitte zu verlieren „dadurch“(VT-3, 480), d.h. durch das Analytische. Andererseits verbindet die Studierende den Eintritt in die Ausbildung auch gerade mit der Entscheidung, den Kopf zu gebrauchen und eine analytische Kompetenz zu erwerben. Am Ende des Textausschnitts steht eine normative Formulierung. /... es sollte 50 (zu) 50 sein für mich /(VT-3, 489). Formuliert wird als gewünschtes Ziel der Professionalisierung ein gleichgewichtiges Verhältnis von spontaner, intuitiver Denk- und Erlebensweise zu einer analytischen. Bezieht man den situativen Kontext der Beratungssituation ein, dann wird die normative Forderung „es soll sein“ auch an die beratende Dozierende gerichtet, wird die Ausbildungsinstitution und hinter ihr das professionelle Feld normativ angerufen. In gewisser Weise erscheint das Vertrauen in die Erfüllung dieser Norm eine Voraussetzung für die Bereitschaft der Studierenden in die Profession einzutreten.

Akzentuierte Interpretation

Der Studienanfang wird als Schwellensituation charakterisiert, in der die Studierenden beim Eintritt in die Ausbildungsinstitution und Profession vor identitätsrelevanten Entscheidungen stehen. So könnte man die „große Frage“ formulieren: Wenn ich eintrete, was wird dort aus mir werden? Dass eine Entscheidung ansteht, wird in der kontradiktorischen Opposition von Herz (spontan) vs. Kopf (analytisch) angezeigt. In zeitlicher Abfolge betrifft diese Entscheidung eine Existenzweise vor der Ausbildung (spontan, intuitiv), die für eine vermutete andere, in oder nach der Ausbildung (analytisch), vielleicht aufgegeben werden muss. Impliziert ist in der Zuschreibung der Studierenden an den Studienprozess die Bedrohung eines ganzheitlichen Seins, mit dem die Studierende sich identifiziert, durch einen neuen Zustand, in dem nun die kategoriale Differenzierung des Analytischen herrscht und droht, das ganzheitliche Wohlbefinden zu verdrängen. Auf diese Bedrohung wird in der Anrufung der Studierenden – ähnlich einer Zauberformel: „... es soll 50 (zu) 50 sein ...“ – mit dem Wunsch eines ausgeglichenen Verhältnisses – einer Balance im Kräfteverhältnis des in der differenziellen Figur Unvereinbaren geantwortet. Der Text ist durchgehend aus einer ambivalenten Selbstpositionierung vor dem identifikatorischen Eintritt in die Profession gesprochen. Die differenzielle Figur hat eine große Übereinstimmung mit T1/AR-1 (4.1. Sie sollen nicht sollen).

Die Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 472-490, T5/VT-3



Subjektposition: (aktanziell) Ich-Selbst; (räumlich) vor der Institution, auf der Schwelle ; (zeitlich) beim Eintreten in die Ausbildung

Markierung rechts: in der Mitte sein nach rechts abfallend (markiert), die Mitte verlieren.

Relation der Oppositionen: Das Analytische bedroht das Spontane.

4.6 Im Widerspruch

Die folgende Textstelle (VT-4a/b) folgt auf den dezentrierenden Beratungsimpuls (3.2. (e)). Unter den Zugangsweisen der Perceptbildung sieht die Studierende den Schüler eindeutig im spontanen Zugang. /... den hat er sicher, sonst könnte er ja nicht malen.../(VT-4a, 859/860).

T6/VT-4a

- 851 D2:
852 Gilt was von diesen Zugängen, einer für den Schüler auch?
853 VT
854 Ja klar, der spontane Zugang und (...) das ist unbewusst vermutlich,
855 aber dafür ist ja der spontane Zugang.
856 D2:
857 Den hat er.
858 VT
859 Den hat er sicher, ja. Also sonst könnte er ja nicht malen, beim
860 Machen.

Die Dozierende (D2, VT-4a, 881-883) reformuliert in der nun folgenden Textstelle die Aussage der Studierenden: Die Lehrperson verfügt über alle drei Zugangsweisen, der „Schüler ist hier“ (Der Hinweis bezieht sich auf die grafische Darstellung zum Lernberatungsimpuls 3.2(d)), d.h. im spontanen

Zugang und fordert auf, Folgerungen für das Lehren und Lernen im Unterricht zu ziehen /Könntest du schon.../(D2, VT-4a, 881).

T6/VT-4b

881 D2:

882 Könntest du schon, wenn du das anguckst, wenn du jetzt sagst ich,
883 die Lehrperson, ich hab das. Der Schüler ist hier und macht und ist
884 spontan?

885 VT

886 Also weißt du –. Ja, (...) was mich ein bisschen daran stört ist schon
887 diese Hierarchie im Grunde genommen, weil ich denke, dass der in
888 dem Moment, also da sind wir ja auf der genau gleichen Ebene vom
889 spontanen Zugang, im Grunde genommen, da sind wir gleich. Beim
890 selbstreflexiven Zugang denke ich auch, nur ist es hoffentlich bei mir
891 bewusster als beim Kind, das Kind ist mehr oder weniger bewusst.
892 Das kommt drauf an wie es sich entwickelt oder wo es steht in seiner
893 Entwicklung und der analytische Zugang den, den lerne ich ja hier
894 und den sollte ich ja, natürlich nicht so wie ich den lerne, aber den
895 sollte ich ja in dem, eben das ist ja dann die hohe Kunst nehm ich an,
896 des Lehrens, dass ich weiß was ich tue, aber dass ich das
897 stufengerecht

898 39 MIN

900 vermitteln kann, dass sich das Kind eben auch (...) diesen
901 analytischen Zugang (...) [...] die Frage, jetzt hab ich keine
902 Ahnung, ich verwickle mich jedes Mal –

903 D2:

904 [...?] Du hast was gesagt und hast es wieder zurück genommen.
905 Warum?

906 VT:

907 Ja, weil ich mir nicht sicher bin.

908 D2:

909 Aber dann sprich doch erst mal aus was du überhaupt, du wolltest etwas
910 sagen und hast es sofort wieder weggenommen.

911 VT:

912 Ja, weil –. Ich weiss nicht wie (...) also ich muss so sagen, ich hab
913 das Gefühl manchmal in der Schule verknipft das Kind ja dann.
914 Je nach dem passiert eben genau das beim Kind, dass es so analytisch wird
915 durch die Schule, dass es nicht mehr spontan malen kann. Also
916 ich denk, ich seh da einfach eine Gefahr drin. Ich möchte ja dem Kind
917 nicht den spontanen Zugang, ehm –

Die Studierende macht nun nicht die Zugangsweise zum Bild selbst zum Thema sondern das Positionsgefälle, die „Hierarchie“, zwischen lehrender und lernender Position, was aus der Festschreibung des Schülers im spontanen Zugang resultiert. Bewusstheit und Erreichbarkeit der Zugänge unterscheiden die Lehrpersonen von den Schülerinnen (VT-4b, 890-893). Der Text enthält eine ganze Reihe konträrer Prädikationen für das Gefälle der Erziehungspositionen: weniger-mehr, unbewusst-bewusst, jünger-älter, spontaner-analytischer. In diesem Gefälle steht allerdings der Schüler der Primar-

schule ebenso, wie die Studierende in ihrer Ausbildung /... den analytischen Zugang, den lerne ich ja hier .../(VT-4b, 893). Die Studierende ist in dieser Hinsicht den Schülern und Schülerinnen der Primarschule gleich. Sie „soll“ den analytischen Zugang später in der Schule „vermitteln“, jetzt muss sie ihn lernen. Für beide ist der analytische Zugang eine zu erarbeitende Kompetenz, welche durch die Institution eingefordert wird.²¹ Subjektposition, aus der heraus die Hierarchie anstößig ist, „ein bisschen ..stört“ (VT-4b, 886), ist die der Lernenden (Schülerin/Studentin). Die Textstelle endet mit der Artikulation einer Verwirrung, /... ich verwickle mich jedes Mal./(VT-4b, 902).

Was ist die Verwicklung? Die „Verwicklung“ besteht nun nicht einfach darin, dass die Studierende sich ihrer Überlegenheit in der Unterrichtssituation noch nicht sicher ist (VT-4b, 893-896) und auch nicht allein darin, dass die hierarchische Struktur von Unterricht irgendwie prinzipiell abgelehnt wird. Sie besteht vielmehr darin, dass die der Lehrposition zugeschriebene hierarchische Stellung geradezu auf die Teilhaberschaft an der analytischen Dominanz des schulischen Lernens gegründet ist, /... das ist ja dann die hohe Kunst ... des Lehrens .../(VT-4b, 895/896). Bezieht man die folgenden Zeilen (VT-4b, 912-917) in die Analyse ein, dann lässt sich die „Verwicklung“ auf gegensätzliche Relevanzen zurückführen, die sich – wie schon in der vorausgehenden Äußerungsfolge (T5/VT-3) – mit der Positionierung in oder außerhalb der Institution ergeben. Der Wichtigkeit des Analytischen in der Schule steht die Wichtigkeit des Intuitiven im privaten Leben der Studierenden gegenüber. Gerade deswegen wird nun die hierarchische Lehr-Lernbeziehung besonders problematisch. Das ist im Folgenden zu zeigen. Die Studierende reformuliert ihre Aussage zum Verhältnis von spontanem und analytischem Zugang. Der Gegenüberstellung von Herz und Kopf (VT-3, 478-490) entspricht jetzt die Gegenüberstellung von „spontan malen“ und „verkopfen“ (VT-4b, 913-915). Was am Beispiel des eigenen Studiums die Befürchtung ist, durch Studium und Beruf die spontane und intuitive Seite des Welterlebens und des „Seins in einer Mitte“ zu verlieren, wird am Beispiel des Primarschulunterrichts zur „Gefährdung“ des Kindes: /...dass es (das Kind) nicht mehr spontan malen kann./(VT-4b, 915). Wurde in der Textstelle T5/VT-3 das kontradiktorische Verhältnis von spontan vs. analytisch in der Beschwörung einer Balance aufgehoben, überwiegt jetzt mit Blick auf den

21 Bei einer detaillierten Betrachtung des Textes fällt auf, wie die Positionen von Lehrerin und Schülerin im Gefälle der Hierarchie gegenübergestellt werden. Im spontanen Zugang sind beide gleich hoch. Den analytischen Zugang müssen beide lernen, sind beide vergleichbar niedrig. Die Lehrperson, die den analytischen Zugang vermitteln soll, hätte den Schülerinnen eher voraus zu sein. Wird der analytische Zugang den Schülerinnen vermittelt, nähern sich die beiden Positionen prinzipiell an, bleiben aber im Modell stufengerechter Abstufung ungleich. Die „hohe Kunst“ des Lehrens als Ziel des Studiums betont die Hierarchie – hoch oben, die die Kunst beherrschen. Wenn man allerdings im Studium selbst noch nicht weiß, wie diese Kunst auszuüben wäre, sich selbst als mühsam lernend erlebt, ist man – dem Schüler vergleichbar – weit unten.

Unterricht der Primarschule allerdings die Vorstellung der Gefährdung. Eben diese Figur der Gefährdung des spontanen Zugangs findet sich auch in anderen Textstellen (T1 u.- T2/AR-1/2).

Es sieht so aus, als fühle die Studierende sich zu Unterrichtspraktiken aufgerufen, durch die dem Kind das genommen werden könnte, was sie doch bewahren möchte, das „Sein in der Mitte“ und der spontanen Zugang /...ich möchte ja dem Kind nicht den spontanen Zugang (nehmen) .../(VT-4b, 917). Die Hierarchie markiert so eine potentielle Bedrohung, die die Übernahme der professionellen Rolle für VT selbst bedeutet. Sie könnte zur „Gefährderin“ werden. Damit impliziert der Text eine Variante zu T2/AR-2 („schuldig“ werden).

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 881-917 T6/VT-4b

	Differenz vs.		Äquivalenz Zugangsweise/ Erkenntnisweise
spontan		analytisch	
intuitiv		bewusst	
malen		verkopfen (nicht mehr malen können)	
selbstverständlich gegeben		zu erlernen	
gefährdet		bedrohend	
Kind/Schüler Ich-Selbst/Studentin		Lehrer	
unten		oben (hierarchisch)	
individuell		institutionell	

Subjektposition: (aktanziell) Kind, Schüler, Ich-Selbst; (räumlich) außerinstitutionell; (zeitlich) vor dem Eintritt in die Institution.

Markierung rechts: analytisch, verkopft.

Relation: Das Analytische (die Lehrperson) bedroht das spontane Malen (das Kind).

Akzentuierte Interpretation

Während in der Textstelle T3/VT-1 eine professionelle Perspektive (Lehrerposition) übernommen und der Inhalt der Online-Abteilung von dieser her rezipiert wird, wird in der Textstelle T6 (VT-5), wie auch vorher in den Textstellen T4b und T5, aus einer außerinstitutionellen, privaten Ich-Selbst-Position gesprochen. Es wurde gezeigt, wie sich mit dem Wechsel der Subjektposition die Markierung der Differenz spontan vs. analytisch verändert. Die wechselnde Positionierung und die jeweilige Umwertung implizieren sich widersprechende Handlungsvalenzen, die in dieser Textstelle in folgender Weise vorliegen: Man soll in der Lehrerposition den Schülern und Schülerinnen einen bildanalytischen Zugang vermitteln, von dem man selbst aber denkt, dass er zum Verlust

der Spontaneität führt. Man soll als Professionsanwärterin eine „Kunst“ der „Vermittlung“ lernen, von der man (Ich-Selbst-Position) meint, dass sie eine Gefährdung kindlicher Spontaneität ist. Wird der bildanalytischen Kompetenz zwar eine Berechtigung als Repertoire der (beurteilenden) Lehrperson zugesprochen (VT-1, 270-297), so erscheint sie fragwürdig als Lerninhalt der Schüler und Schülerinnen und ebenso fragwürdig ist der entsprechende Unterricht. Dies wird besonders deutlich in der bedingenden Bedeutung, die die Studierende dem spontanen Zugang für die ästhetischen Praxis/das Malen gibt (VT-5, 915). Wenn das Malen der Schüler und Schülerinnen Unterrichtsgegenstand ist, wird analytische Distanz zur Störung der Spontaneität. Um zu malen bedarf es des Analytischen absolut nicht, nein, es behindert sogar (siehe auch T1/2/AR-1/2).²² Es scheint, dass die Studierende in ihrer Lesart des Studieninhalts das integrative Verhältnis der Zugangsweisen, das dem Interpretationsprozess der Bildrezeption entspreche, nicht wahrnimmt (vgl. T2/AR-2). Es sieht ganz so aus, als würde nun der Versuch, trotz der postulierten Unvereinbarkeit der Zugangsweisen im Bereich ästhetischer Praxis, dennoch einen analytischen Zugang im unterrichtenden Handeln zu denken, zu jener offensichtlichen Verwirrung (VT-4b, 902) führen.

Das Thema Hierarchie in der Lehr-Lernsituation enthält zudem eine Paradoxie, die in der Äußerung, „... ich verwickle mich ...“ (VT-4b, 902), ebenfalls anklängt. Unter der bisher rekonstruierten semantischen Struktur, in der spontan und analytisch kontradiktorisch sich ausschließend stehen, wird das Hineinwachsen der Schüler in einen analytisch-kategorialen Zugang, letztlich Enkulturation, prinzipiell nur denkbar unter der Preisgabe des spontanen und intuitiven Zugangs zur Welt. Schließt man die Schüler vom analytischen Zugang aber aus, darf er für sie nicht entworfen werden, dann kann die konstatierte Hierarchie der Erziehungssituation prinzipiell nicht aufgehoben werden. Kinder müssten Kinder bleiben dürfen – zumindest im Bereich des Bildnerischen. Was aber wäre dann Lernen im Unterricht dieses Fachs? Dieser Sturz in eine Paradoxie könnte geeignet sein, die Veränderung der Differenzstruktur zu evozieren, hat hier jedoch keine solchen transformierenden Folgen. Es scheint vielmehr, dass die Studierende bemüht ist, in ihrer Rezeption des Studieninhalts den Gegenstandsbereich des Bildnerischen Gestaltens als Refugium zu bewahren, das einen Entfaltungsraum für die ganzheitliche, intuitive Seinsweise bildet. Die semantische Struktur, in der das Analytische das Andere des Spontanen ist, führt dazu, dass unter Auslassung der Widersprüchlichkeiten das Spontane im Raum ästhetischer Praxis verankert und das Analytische ausgeschlos-

22 Es drängt sich der Anschluss an argumentative Figuren der Reformpädagogik und Kunsterzieherbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und auch der musischen Erziehung der 50er-Jahre auf. „Je mehr ein Kind „lernt“, je mehr seine Unbefangenheit schwindet, das Spiel einer künstlerischen Absicht weicht, umso mehr schwindet auch seine ahnungslose Überlegenheit gegenüber dem heillos Fertigen einer mit allem Können ausgerüsteten Durchschnittskultur. Die ganze Verführung all der Scheinwerte moderner Zivilisation nimmt das Kind gefangen ...“ (Hartlaub 1922: 69).

sen werden muss. Das drückt sich in der Verwirrung aus, in die sie gerät, wenn Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur auch im Bildnerischen analytische Zugänge fordern und sie dieses als künftiges Handeln im Unterricht zu konzipieren versucht. Die Studierende widerspricht nun nicht aktiv dem Lerninhalt der Selbstlernarchitektur; sie befindet sich vielmehr in Widersprüchlichkeit.

T6/VT-4c

D2:

- 936 Ja, aber jetzt haben wir ja, der Lehrer muss es haben, [... ?], aber die Frage 937 war ja, muss der Schüler den analytischen Zugang auch haben? Da hast du jetzt –
- 938
- VT:
- 941 Ja... da bin ich im Widerspruch (lacht).

4.7 Der Konflikt

Die zum Abschluss analysierte Textstelle enthält die Darstellung einer Unterrichtserfahrung aus dem ersten Praktikum der Ausbildung. Das Thema wird von der Studierenden selbst kurz vor Abschluss der Beratungssituation eingebracht. Dies spricht für die Relevanz der Textstelle. Die Äußerungsfolge ist geeignet aufzudecken, wie die rekonstruierte thematisch-semantische Struktur, spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd, bei der Reflexion der Unterrichtspraxis mitspielt. Interessant ist die Textstelle auch deshalb, weil sich in ihr die beiden Themen, die Führung des Unterrichts und die Zugangsweisen zum Bild, in ihrer Verbindung zeigen.

T7/VT-5

VT:

- 1127Darf ich da auch noch was
- 1128 dazu sagen, ich wurde nämlich, das hat mich noch beschäftigt, im P1 [Blockpraktikum 1]
- 1129 mit diesem Thema, mit diesem Konflikt eigentlich, konfrontiert. Zum
- 1130 Thema Wald. Wir hatten ja das Thema Wald und wir hatten
- 1131 Zeichenstunde und ich wollte, dass sie ihren Fantasiewald malen.
- 1132 Und dann hab ich so mit Musik zuerst einen Einstieg gemacht, ich
- 1133 musste sie auch meditativ führen, sie konnten nicht alleine, so fünf
- 1134 Minuten und dann hab ich sie das malen lassen und dann hat es aber
- 1135 Bilder drunter gehabt, die hatten überhaupt nix mit Wald zu tun, für mich.
- 1136 Das war ne futuristische Raumstation mit x technischen Details
- 1137 bis zu einem Tyrannosaurus Rex ((lacht)) also wirklich, also wenn
- 1138 jemand jetzt von außen diese Bilder betrachtet hätte, dann glaube
- 1139 ich nicht dass der rausgefunden hätte, dass das Thema Wald war.
- 1140 Natürlich hab ich gesagt 'Fantasiewald', der darf andersfarbig sein als
- 1141
- 1142 49 MIN
- 1143 der Wald, einfach euer Fantasiewald, und da war ich dann aber schon
- 1144 erstaunt, was da kam. Und dann hat ich den Konflikt in mir. Also ich
- 1145 mein ich fand die Bilder einfach interessant, ich fand sie zeigten
- 1146 Fantasie, das war erlaubt, nur war dann bei mir die Frage, wie kann

1147	ich denen irgendwie den Wald näher bringen. Damit sie dann wirklich
1148	den Wald mal zeichnen. Oder den realen Wald. Ich hab auch
1149	gesehen, dass ich das dann schon recht eingrenzen muss, dass da
1150	so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle. Das ist die Frage. ((es lachen beide)).

Die Studierende spricht von einem Konflikt im ersten Praktikum, dessen Anlass die Diskrepanz der entstandenen Schülerbilder zu den von ihr erwarteten Schülerarbeiten bildet. Sie hatte sich offensichtlich andere Ergebnisse vorgestellt. Die Studierende spricht von einem „Konflikt in mir“ (VT-5, 1144). Es ist ein Konflikt mit einer ersten, handlungsleitenden Orientierung, die verlangt jener vorrangigen Stellung des spontanen und intuitiven Zugangs im ästhetischen Erfahrungsprozessen des Unterrichts zu entsprechen und einer zweiten, die verlangt das Handeln an normativen Zielvorgaben zu orientieren. Das ist im Folgenden zu zeigen.

Bei detaillierter Analyse des Textes fällt auf, wie die Darstellung des Ereignisses mit zweifacher Wiederholung einer Wir-Formulierung einsetzt. /*Wir* hatten das Thema Wald und *wir* hatten Zeichenstunde.../(VT-5, 1130/1131). Diese Formulierung schließt die Beteiligten, Lehrerin und Schülerinnen, in gleicher Weise ein. Noch im gleichen Satz rückt dieses „wir“ auseinander: „ich“ (Lehrperson) und „sie“ (Schüler). Dieses Auseinandertreten legt offen, dass Subjektposition dieser Zeilen die Lehrerin ist, die den Schülern gegenübersteht.

Die Lehrerposition wird durch das Verb „wollen“ als Initiator der Aktivität der anderen bestimmt. /... *ich* wollte, dass *sie ihren* Fantasiewald malen .../(VT-5, 1131) Die pronominale Hervorhebung, „ihren Fantasiewald“, betont den Eindruck, dass die Lehrerin beabsichtigte, die Eigenwelt/Innenwelt der Schülerinnen anzusprechen. Einerseits impliziert die Formulierung einen Verfügungsversuch über die Eigenwelt anderer, andererseits wird ein Zugang zur Eigenwelt freigegeben. Letzteres scheint die Studierende in ihrem Unterricht beabsichtigt zu haben, denn Fantasiereisen werden eingesetzt um intuitive Malprozesse anzuregen und den Zugang zu inneren Bildern aufzuschließen (Lüchinger 2005: 19-24). Interessant ist, wie das Thema „Führung“ die Freigabe eines Raums eigensinniger Aktivität begleitet. Die Studierende äußert die Notwendigkeit, die Schüler zu führen und begründet dies mit der Unfähigkeit der Schüler und Schülerinnen sich selbst zu führen: /...*ich* musste sie auch meditativ führen, sie konnten nicht alleine.../(VT-5, 1133). Auch in der anschließenden Formulierung /... und dann habe ich sie das malen lassen .../(VT-5, 1134) schwingt der Bedeutungsaspekt „Führung“ noch mit. „Malen lassen“ hat eine Konnotation im Sinne von lassen/veranlassen und eine dominante Bedeutung im Sinne von erlauben, Raum geben, loslassen, freilassen (Kluge 2002: 558). Die Textstelle ist gekennzeichnet durch eine Gegenüberstellung von durchaus steuernden Maßnahmen der Lehrperson einerseits und andererseits von Vorstellungen, wie ein Freiraum gegeben wird,

den die Schüler und Schülerinnen nutzen können. Was die Schüler in ihrem Freiraum tun, führt nun allerdings zu Ergebnissen, die den thematischen Rahmenvorstellungen der Lehrperson widersprechen. /... die (Bilder) hatten überhaupt nix mit Wald zu tun, für mich/(VT-5, 1135/1136). Die einschränkende Modalisierung „für mich“ wird durch ein Argument mit der Autorität der anderen Betrachter als berechtigt gestützt. „Jemand von außen“ hätte nicht „rausgefunden, dass das das Thema Wald war“ (VT-5, 1138/1139).

Zu welcher Bildvorstellung kontrastieren die Schülerbilder? Offensichtlich ist Fantasie eine Kraft, die etwas verändern, z.B. „andersfarbig“ (VT-5, 1140) machen darf. Der Raum der unproblematischen Veränderung liegt in diesem Beispiel im Bereich der Farbe, während gegenständliche Repräsentationen wie „Raumstationen“, „technische Details“ oder „Dino“ (VT-5, 1136/1136) die Referenzialität des Themas Wald zu sprengen scheinen. Es gibt also eine Toleranzgrenze. Die Grenze wird gebildet durch einen normativ-kulturellen Kontext, der bestimmt, ob Bildfindungen noch als Darstellung des Waldes gelten.²³ Offensichtlich liegen die Bilder der Schülerinnen und Schüler nicht mehr innerhalb dieser Grenze. Der Konflikt, von dem hier gesprochen wird, kann sich allerdings nicht einfach nur aus der Überschreitung dieser konventionellen Grenze ergeben. Dafür böte der Schlusssatz der Textstelle eine Lösung, /Ich hab auch gesehen, dass ich das dann schon recht eingrenzen muss, dass da so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle./(VT-5, 1150). Auf dieser Basis bestünde gar kein Konflikt. Es fehlte höchstens an unterrichtspraktischer Umsetzungserfahrung. In den Zeilen VT-5, 1144-1150 lässt sich der Konflikt jedoch fassen. Dort werden die Schülerarbeiten erneut und nun doch anders bewertet. Sie sind „interessant“ und sie „zeigen Fantasie“. In dieser Äußerung setzt sich die Studierende von der normativen Sichtweise wieder ab: /... ich fand die Bilder einfach interessant.../(VT-5, 1145). Die Studierende formuliert ihre persönliche Überzeugung, die dem normativen Blick der anderen widerspricht, auch wenn sie in manchen Zeilen der Textstelle den Blick der anderen durchaus zu übernehmen scheint. Sie tritt damit auch wieder in das anfängliche „wir“ der Textpassage ein. Wie für die Schüler ist auch für sie selbst (als Studierende im Praktikum) der normative Blick der anderen die kontrollierende Instanz, deren Gültigkeit in Frage steht. /Das ist die Frage/(VT-5, 1150).

Es gibt eine zweite Aussage, von der aus das Konflikthafte noch zu beleuchten ist. /... Fantasie, das war erlaubt./(VT-5, 1146) Es steht also ein offener Raum des Erlaubten, für den Fantasie als Synonym gebraucht ist, durch dieses Unterrichtsereignis zur Disposition, wenn die folgende Schlussfolgerung so zutreffend wäre: /...dass ich das dann schon recht eingrenzen muss,

23 In alltagsweltlichen Rezeptionssituationen regeln Codes (kommunikativ-generalisierende Wissensressourcen, kulturelle Konventionen), die in Gemeinsamkeit der Handlungspraxis gebildet werden, die Verbindung von Bildzeichen und Bedeutungszuschreibung (Michel 2006: 182ff.).

dass da so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle. / (VT-5, 1140/1150). Konsequent endet die Studierende mit einer In-Fragestellung dieser Handlungskonsequenz. / Das ist die Frage / (VT.5, 1150). Der Konflikt besteht gegenüber einer Steuerung des Unterrichts, die normativen Orientierungen verpflichtet ist und den Auftrag hat, diese durchzusetzen. Auf der einen Seite steht die Eröffnung eines Freiraums der Fantasie, in dem das Recht (die Erlaubnis) zur allen möglichen, individuellen Veränderungen besteht. In Opposition steht die Einschränkung, die Beschränkung dieser Freiheit, um normativen Erwartungen zu entsprechen und die Passung an kulturell präfigurierte Lösungsvarianten herzustellen. Die Sprecherin ist mit Letzterem keineswegs so einverstanden, wie es manche Textstellen vermuten ließen. So sehr einerseits der Tatsache zugestimmt wird, dass hier nicht Wald zur Darstellung kommt, so wenig wird andererseits zugestimmt, dass man die Freiheit der Schüler eingrenzen soll, damit / ...da so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle. / (VT-5, 1150). Als entdeckte die Studierende die Komik einer Szene, in der sie in der eigenen Formulierung von der Entlarvung der implizierten Bemächtigungshaltung überrascht wird und es ihr durch die In-Fragestellung gerade noch gelingt, sich davon zu distanzieren, lacht sie und mit ihr die Dozierende (VT-5.1150).

Differenz-Konnotations-Doppelkette selbst vs. fremd in den Zeilen 1127-1150 T7/VT-5

eigen/selbst	Differenz vs.	fremd	Äquivalenz die Führung/Steuerung im Unterricht
lassend (entgrenzend)		eingrenzend	
individuelle Fantasie Veränderung/Abweichung		normativer, kultureller Raum Sicht der Gemeinschaft	
wir: sie, die Schüler und ich		sie: die anderen, die Lehrer	
Bilder machen, zeichnen, malen		Bilder betrachten	Zugang zum Bild *
interessante Bilder unerwartete Bilder		erwartete Bilder	
erlaubend		verbietend	

Frage u. Konflikt: „Muss ich eingrenzen?“

Subjektposition: (aktanziell) die Malenden, wir; (räumlich) außerinstitutionell; (zeitlich) schon immer.

Markierung rechts: Der Eigenraum der Fantasie ist die Basis ästhetischer Praxis, von der sich die fremde Führung/Steuerung als das Andere abhebt.

Relation: Fremde Führung veranlasst normative Eingrenzung und beschränkt den Raum der Fantasie.

* Verknüpfung zur Differenz spontan-analytisch

Akzentuierte Interpretation

Wenn man die Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd in Verbindung setzt, dann wird folgender Zusammenhang sichtbar. Malen steht in der Differenz, spontan vs. analytisch, auf der Seite von Spontaneität, Intuition und einem inneren Eigenraum der Gestaltenden, für den der Begriff ‚Fantasie‘ steht. Kindern (wie auch Schülerinnen und Schülern) wird die Verfügung über diesen Raum der Fantasie selbstverständlich zugeschrieben. Auf diesem Hintergrund kann eine gute Führung des Unterrichts fast nur darin bestehen, Raum zu geben für den intuitiven Zugang zum bildnerischen Tun. Unterricht muss die Schülerinnen in den Raum ihrer Fantasie eintreten lassen. Was Schülerinnen und Schüler in Raum ihrer Fantasie finden, was im Bild auftritt, kann für die Lehrperson dann allenfalls interessant sein, muss aber als ganz Eigenes, Individuelles, Willkürliches unterrichtender Einflussnahme und steuerndem Zugriff entzogen bleiben. Die Figur der Gefährdung, die mit der Differenz spontan vs. analytisch verbunden ist, findet sich nun auch in der Differenz selbst vs. fremd wieder. In der Formulierung /...recht eingrenzen ..., dass da so was rauskommt, wie ich mir jetzt vorstelle.../(VT-5, 1150) ist der Eigenraum der Fantasie der Schüler ersetzt durch den Vorstellungsraum der Lehrperson, wenn sie in diesem Sinn führend in das Lerngeschehen eingreift. Ihre Führung gefährdet den Zugang der Schülerinnen zu deren Eigenraum (ähnlich auch T2/AR-2). So muss die Tendenz entstehen, eine Selbstführung der Schüler zu favorisieren. Dies mündet in die In-Fragestellung von lehrenden Maßnahmen, in denen die Lehrerin als Vertreterin kultureller Orientierung auftritt, als ob es vielleicht doch besser wäre, als Lehrerin eine inhaltliche Leerstelle zu bilden, für die alle Äußerungsformen der Schülerinnen nur „einfach interessant“ (VT-5, 1145) sind. Bemerkenswert ist, wie im ersten Text dieses Beratungsgesprächs (T3/VT-1) – und auch jetzt zum Abschluss des Beratungsgesprächs (T7/VT-5) – das Unterrichten einerseits als notwendig normativer Vorgang beschrieben wird und wie die Studierende zugleich die Praktiken der Führung problematisiert. So entsteht der Eindruck, dass die Studierende ab und an vermuteten, professionellen Anforderung zu entsprechen sucht, zu denen ihre eigenen Handlungsorientierungen jedoch in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis stehen. In den Äußerungsformen zeigt sich ein Weltverhältnis, für das primär ein ganzheitlich-intuitiver Zugang (nicht nur zur ästhetischen Praxis) gilt und für das ein kategorial-differenzierendes Erfassen bedrohlich ist. Auf der Ebene der Unterrichtsführung korrespondiert dem ganzheitlich-intuitiven Erkenntnismodus eine Führung, die Unterricht als Raum der Selbstführung arrangiert. Und doch zeigt die Textstelle, wie nahe es zugleich liegt, unterrichtliches Handeln in Maßnahmen zu konzipieren, die das Normative ungebrochen durchsetzen (T7/VT-5, 1148-1150).

5 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Studie untersucht – exemplarisch an kunstpädagogischen Studieninhalten – Aspekte der Wissensaneignung in Selbstlernarchitekturen. Als Ergebnis liegt die Rekonstruktion einer Rezeptionsweise vor, in der die differenziellen Ordnungen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd grundlegende, semantische Strukturierungsfunktion haben. Es konnte nun gezeigt werden, wie diese Rezeptionsweise bei der Herausbildung von Lesarten des Studieninhalts wirksam ist.

Die grafische Darstellung (Abb. 2) gibt eine Übersicht über die analysierten Textstellen. Die Übersicht zeigt die differenziellen Figuren spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd in ihren Variationen entlang der zentralen Textstellen. Aus der differenzanalytischen Struktur werden die Markierungen der Differenz, die Subjektpositionen und die Relation der Oppositionen wiedergegeben. Eine zusätzliche Rubrik, Kommentierung, weist auf Widerständigkeit im Aneignungsprozess hin. Horizontal sind Textstellen aus der Lernberatung einer Studierenden angeordnet, vertikal ergeben sich Verweisungen zwischen den Textstellen beider Lernberatungsgespräche. Die Konnotationsdoppelketten, die den Bedeutungshof der Oppositionen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd bilden, sind jeweils im vierten Kapitel (4.1-4.7) unter den angegebenen Textstellen (T1-T7) nachzulesen.

Abb. 2: Übersicht der analysierten Textstellen

spontan vs. analytisch	
T3/VT-1, 267-297	T4/VT-2, 326-365
Damit sie wissen, was sie meinen	Die Entdeckungsreise
<p><i>Markierung (M) links:</i> Das Spontane ist das Andere des Analytischen, ist willkürlich, unprofessionell, subjektiv.</p> <p><i>Subjektposition (SP):</i> Die Professionellen, die Lehrer in der Institution.</p> <p><i>Relation (R)</i> Der analytische Zugang vermeidet Schwächen des Spontanen, ist professionelles Werkzeug zur sprachlichen Verständigung bei der Lernbegleitung und Benotung. „...das auf den Punkt zu bringen...“. Kontrolle u. Objektivierung des Spontanen.</p> <p><i>Kommentierung (K):</i> Widersprüchlichkeit der Argumentation: „...ist auf jeden Fall trotzdem individuell...“.</p>	<p><i>M wechselt:</i> a) <i>M links:</i> Das Spontane hebt sich als laienhaft vom Ausgebildet-Sein (das Analytische beherrschen) negativ ab. <i>SP:</i> Studentin, auf dem Weg der Professionalisierung. <i>R:</i> Das Analytische wirkt objektivierend und führt zu richtigen Ergebnissen. b) <i>Markierungsverschiebung. nach rechts:</i> Das Spontane ist das Selbstverständliche u. Ursprüngliche, von dem sich das Analytische als mühevoll zu erwerbend abhebt. <i>SP:</i> Ich-privat, ausserhalb der Institution, vor dem Studium. <i>R:</i> Durch das Analytische wird dem spontanen Befinden etwas zugefügt. „...den Eindruck in die veranalytischte Sprache bringen...“ <i>K:</i> Distanzierung durch Ironie</p>
	T1/AR-1, 766-799
	Sie sollen nicht sollen
	<p><i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Unnötige, <i>SP:</i> Kind, Schüler/Student, Ich-Selbst, aussen, privat <i>R:</i> Das Analytische ist das, was das Kind nicht braucht, denn das Spontane ist ganzheitlich und vollkommen. <i>K:</i> Normative Folgerung: Kinder/Schüler sollen nicht analysieren müssen.</p>

T5/VT-3, 472-490	T6/VT-4a, 851-860, T6/VT-4b, 881-917	T7/VT-5, 1127-1150	
Die große Frage	Im Widerspruch	Der Konflikt	
<p><i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Andere des Spontanen.</p> <p><i>SP:</i> Ich-Selbst, privat; Studentin, auf der Schwelle zur Institution.</p> <p><i>R:</i> Das Analytische bedroht das Spontane. „aus der Mitte fallen.“</p> <p><i>K:</i> Normative Forderung an die Institution: Das Analytische soll nicht überwiegen. „Es soll 50 (zu) 50 sein.“</p>	<p><i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Andere des Spontanen.</p> <p><i>SP:</i> Kind, Schüler, Ich-Selbst, privat, vor dem Eintritt in die Institution</p> <p><i>R:</i> Das Analytische bedroht das spontane Malen, es verkopft.</p> <p><i>K:</i> Verwirrung, „...ich verwickle mich jedes Mal...“</p> <p>Störende Hierarchie: Als Lehrperson über den analytischen Zugang verfügen und ihn den SchülerInnen stufengerecht vermitteln.</p>	<p><i>M rechts:</i> Von der kreativen Selbstmächtigkeit, für die der Eigenraum der Fantasie steht, hebt sich alles Fremdbestimmte negativ ab.</p> <p><i>SP:</i> Die Malenden, ich/wir, außerinstitutionell</p> <p><i>R:</i> Normative Setzungen sind fremdsteuernd und vernichten den Eigenraum der Fantasie.</p> <p><i>K:</i> Konflikt, wenn die Lehrperson Normen setzen soll. „...Ich bin im Konflikt.“</p>	zentrale Textstellen in der Lernberatung VT
T2/AR-2, 621-639			
Ob man selbst schuld ist.			
<p><i>M wechselnd:</i></p> <p>a) <i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Andere des Spontanen, es ist nicht „auslösend“.</p> <p><i>SP:</i> Kinder/Schüler, wir alle, im Privaten, außerinstitutionell, für alle Zeit.</p> <p><i>R:</i> Das Analytische behindert das Spontane.</p> <p><i>K:</i> Normative Folgerung: „Ein Bild soll etwas auslösen und nicht analysiert werden.“</p> <p>b) <i>Markierung wechselnd nach links:</i> Das Analytische ist bedeutender.</p> <p><i>SP:</i> Lehrer, Experten, im Beruf</p> <p><i>R:</i> Das (Selbst)analytische dient der Kontrolle dessen, was Lehrpersonen bewirken „...ob man selbst Schuld ist, an dem, was das auslöst.“</p>	<p><i>M rechts:</i> Fremdbestimmend ist, was nicht vom Kind selbst kommt.</p> <p><i>SP:</i> Anwalt des Kindes, reflexive Distanz zur Institution.</p> <p><i>R:</i> Verdrängen, übertönen des Kindes</p> <p><i>K:</i> Folgerung: Selbstkontrolle der Lehrperson, um zu erkennen, „...ob man selbst Schuld ist, an dem, was das auslöst.“</p>		zentrale Textstellen in der Lernberatung AR

5.1 Die differenziellen Figuren und die Produktion von Lesarten

5.1.1 Markierung und Subjektpositionierung

Der Markierungswechsel in der differenziellen Figur, spontan vs. analytisch (Abb. 2) fällt systematisch mit einem Wechsel der Subjektpositionierung zusammen, die die Lernenden einnehmen. Ist die Differenz rechts markiert, wird also das Analytische als das Andere des Spontanen abgehoben, dann ist dies von einer Subjektpositionierung im lebensweltlich-privaten Raum begleitet und mit Bedeutungszuschreibungen verbunden, in denen das Spontane als das Selbstverständliche, Natürliche und Vollkommene erscheint, das durch ein analytisch-kategoriales Denken gestört, ja zerstört wird (T5, T6, T1, T2(a)). Aus einer Subjektpositionierung im professionellen Raum erscheint hingegen der analytische Zugang als das handlungsbedeutsame, das relevante und notwendige Erkenntnisinstrument, von dem sich nun das Spontane als das Andere abhebt. Die Differenz wird dann links markiert. Es werden Bedeutungszuschreibungen aufgerufen, in denen der spontane Zugang als laienhaft, subjektiv, willkürlich und defizitär erscheint (T3, T4(a), T2(b)). Die Subjektpositionierung wechselt also auf der raum-zeitlichen Achse zwischen einem außerinstitutionellen Ort, der vor dem Studium und vor dem Berufseintritt liegt, und einem Ort in der Institution. In beiden Beratungsgesprächen gibt es zentrale Textstellen, in denen die Subjektposition eindeutig in der Profession (T3) oder eindeutig außerhalb der Profession (T5, T6, T1) liegt und solche, in denen die Subjektpositionierungen wechselnd ineinander übergehen (T4a-b, T2a-b). Die Produktion von Lesarten, die Bedeutung also, welche den Texten der Online-Lernumgebung zugeschrieben wird, scheint eng mit dieser Subjektpositionierung verbunden. Die Lernenden sind offensichtlich nicht auf eine Positionierung festgelegt, sondern treten in wechselnden Positionierungen ein, so wie man etwas eine „Rolle“ wechselt.

Im Folgenden wird diese Beobachtung detaillierter dargestellt. Folgt man der Differenz spontan vs. analytisch in jenen Textstellen, die aus einer Subjektposition in der Institution Schule gesprochen sind, dann ist die Relation der Opposition als kontrollierend/objektivierend (T3, T4 (a)) bestimmt. Dem analytische Zugang wird die Kontrolle von Subjektivität und Eigensinn der Lehrpersonen und die Legitimation von Zuweisungspraktiken der Institution Schule – wie Standortbestimmungen oder Leistungsbeurteilungen – zugesprochen (T3, T4 a)). Das Analytische erscheint dann als das Eigentliche der professionellen Kompetenz, sodass die Studierenden sich aufgerufen meinen, im professionellen Handeln den eigenen, spontanen und intuitiven Erkenntniszugang zugunsten der analytisch-kategorialen Denkweise aufzugeben (T1, T4(a), T5, T2(b)). Nun wird dem Analytischen dabei die kontrollierende Bedeutung noch in einer zweiten Funktion zugeschrieben, in einer dann geradezu gegensätzlichen Praktik des Unterrichtens (T2(b)). Dann geht es darum

Zuweisungspraktiken der Institution auszusetzen, die Dominanz der Lehrperson durch Selbstkontrolle (analytisch-selbstreflexiv) zu verhindern, und den Denk- und Handlungsraum des Kindes/Schülers zu schützen. In der Subjektpositionierung erfolgt in diesem Fall eine kritische Distanznahme zur Profession. Die beiden Praktiken des Unterrichtens stehen in einem paradoxalen Verhältnis (dazu siehe auch 5.4), denn im ersten Fall gilt die konzipierte Praxis der Durchsetzung normativer Orientierungen und im zweiten Fall deren Abwehr. Die Analyse macht beobachtbar, wie solche gegensätzlichen Lesarten mit einem Markierungswechsel und der Veränderung der Subjektpositionierung (von außerhalb zu innerhalb der Institution) einhergehen und zeigt, dass die Subjektpositionierung maßgeblich dafür ist, wie der Studieninhalt begriffen wird.

5.1.2 Die kontradiktorische Qualität der Differenz spontan vs. analytisch

Es lässt sich feststellen, dass beide Studierende eher einer räumlich-zeitlichen und aktanziellen Positionierung außerhalb der Institution zuneigen, denn die Mehrheit der Textstellen ist identifikatorisch in der Diskursposition „Kind/Schüler“ gesprochen (T4 (b), T6, T7, T1, T2(a)). Die Differenz spontan/analytisch ist dann rechts markiert und die Relation der Opposition spontan vs. analytisch in folgender Weise qualifiziert: Das Analytische bedroht das Spontane generell und das Malen, die ästhetische Praxis, im Besonderen. Es setzt den Kopf an die Stelle des Herzens (T4 (b), T5, T6). Das Analytische behindert die Vollkommenheit des intuitiven Erkenntniszugangs und ist das, was das Kind nicht braucht (T1, T2 (a)). Dem Analytischen wird zugeschrieben sich gegen das Kind in seiner ursprünglichen Kreativität zu richten, mit dessen Kind-Sein sich die Sprechenden jedoch identifizieren. Folgt man nun der Übersicht der Analysen entlang der Rubrik ‚Kommentierung‘ (Abb. 2), dann scheint das Eintreten in die Profession tatsächlich von einem Konflikt begleitet, der sich durch widersprüchliche Aussagen (T3), durch Distanzierung (T4), Verwirrung (T6), normative Folgerungen im Sinne einer Anrufung an die Profession (T1, T5, T2) zeigt und auch explizit als Konflikt (T7) benannt wird. Der konflikthafte Aspekt wird noch deutlicher, wenn man den Textanalysen unter der Frage folgt, ob und in welcher Weise die in der Online-Umgebung vorgestellten Zugangsweisen zum Bild, also auch der analytische Zugang, nicht nur für die Lehrperson oder die Erwachsenen/die Studierenden sondern auch für die Kinder/Schüler als gültig erachtet werden (T6, T1). Dann wird nämlich deutlich, dass eine analytisch-begriffliche Erkenntnisweise für Schüler und Schülerinnen der Primarschule im Kunstunterricht als unnötig und sogar kontraproduktiv angesehen wird. Widerstand provoziert daher ein professionelles Ansinnen, wie es in der Abteilung der Selbstlernarchitektur vertreten wird, das Schülern analytische Zugänge im Kunstunterricht eröffnen will. Konflikthaft wird dann ein Professionalisierungs-

schritt, der sich gegen eine zentrale Aussage im Weltbild der Studierenden zu richten scheint, jene Aussage, durch die der Vorrang des Spontanen postuliert und das Analytische zugleich als verdrängender Opponent bestimmt wird (T6 a/b, T1). Die semantische Verweisungsordnung, die die Lernenden in die Lesart einbringen, in der die Opposition spontan vs. analytisch als grundlegend kontradiktorisch und der markierte Pol des Analytischen als problematisch wahrgenommen wird, widersetzt sich auf diese Weise der didaktisch angelegten Verweisungsordnung in der Selbstlernarchitektur.

Exkurs: Kontext Kunstpädagogik

Indem der direkte, einfache und natürliche Zugang zum Ursprünglichen ästhetischer Erfahrung gemacht wird, demgegenüber kulturelle Orientierung und Wissen vermeintlich als unnötig, ja verstellend, erscheinen, findet sich in der Rezeptionsweise der Studierenden jene Figur wieder, die Bourdieu eine „mystische Vorstellung ästhetischer Erfahrung“ nennt (Bourdieu 1966/2006: 13). Eine solche Mystifizierung ist geeignet ästhetischer Praktiken in einem Bereich des Nicht-Lehr- und Nicht-Lernbaren anzusiedeln. Parallelen zu den Gesprächstexten (T3, T6) ergeben sich bis in den Wortlaut, mit dem diese mystische Vorstellung im Restimee der damaligen Untersuchung beschrieben und mit einer soziologischen Bestimmung des Zugangs zur Kultur kontrastiert wurde.

„Entgegen der charismatischen Ideologie, die authentische Erfahrung des Kunstwerks als ‚Berührung‘ des Herzens oder unmittelbares intuitives Verständnis den mühsamen Methoden und kalten Interpretationen des Verstandes entgegensetzt, und dabei stillschweigend die sozialen und kulturellen Voraussetzungen übergeht, die eine solche Erfahrung möglich machen,stellt die Soziologie theoretisch wie empirisch fest, dass ein adäquates Verständnis von Kulturgütern, insbesondere eines Werkes der Bildungskultur, die Verfügung über den Schlüssel zu einem Code voraussetzt, nach dem es verschlüsselt ist.“ (Bourdieu 1966/2006: 107/108).

Von dieser soziologischen Bestimmung lässt sich ein Bogen zu einem aktuellen Begriff der Bildrezeption schlagen (Michel 2006, Boehm 1994/2001). In diesem Kontext kann produktive u. rezeptive ästhetische Praxis in der Schule als Bildungsform konzipiert werden, in der sich die Teilhaberschaft an einem kulturellen Code bildet. Dann verlangt kunstpädagogische Professionalisierung von Primarlehrpersonen, dass diese ansprechbar werden für sprachlich-explizite Formen ästhetischer Praxis und die Bereitschaft entwickeln, im Unterricht zu erkunden, wie und mit welchen Auswirkungen Eigenheiten der Bildsprache bewusst werden. Dass eine solche rezeptionssoziologische, kunstpädagogische Konzeptualisierung ästhetischer Erfahrungsprozesse die Transformation der semantischen Struktur (Rezeptionsweise) der Studierenden notwendig macht und auf welche Widerstände dieser Umbau stößt, machen die Interpretationsminiaturen (4.1-4.7) anschaulich.

Wenn in der kunstpädagogischen Debatte der Gegenstand des Fachs in Abgrenzung zur analytischen Rationalität unter Bezug zur Kunst und künstlerischen Praxis als der Bereich einer besonderen Rationalität begründet wird, dann gibt es allerdings in der Kunstpädagogik selbst eine Argumentationslinie, mit der die alltagsweltlich geprägte Rezeptionsweisen der Studierenden korrespondiert (Selle 1998/2003; Glas/Sowa 2006: 351-354). Der kunstpädagogische Diskurs seit den 50er Jahren oszilliert selbst zwischen einem prononcierten Bezug auf Kunst – häufig begleitet von einer Überhöhung des subjektiven Eigensinns künstlerisch-ästhetischer Praxis – und einem Bezug auf Unterricht mit der Betonung der Lernzielorientierung und einer normativen Gestaltungslehre.

Oft wird das eine in scharfer Abgrenzung gegen das andere gesetzt. So steht die diskursive Figur spontan/analytisch in einer Diskurslinie, die auch die Fachdebatte durchzieht.²⁴ In der aktuellen kunstpädagogischen Debatte wird der reflexiven Bewusstmachung, Versprachlichung und analytische Annäherung als Teil ästhetischer Praxis zunehmend mehr Gewicht für die Konzeptualisierung gegenstandsangemessener Lehr- und Lernformen gegeben. Neuere Publikationen nehmen dabei explizit auf die soziale Konstitution von Bildkompetenzen Bezug, wenn sie den Bildungsbeitrag des Faches begründen (Kirschenmann 2006: 26-38; Niehoff 2005: 100-105). Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung unterstreicht die Relevanz der Kritik des mystifizierenden Zuges der Kunstpädagogik und spricht unter einer prononciert lehrerbildnerischen Perspektive für die an Bildkompetenzen orientierte Ausrichtung der Fachdidaktik.

5.1.3 Die Differenz selbst vs. fremd als Teilfigur in der Differenz spontan vs. analytisch

In beiden Beratungsgesprächen lässt sich eine zweite Differenz abheben, die der Steuerung des Unterrichts gilt, selbst vs. fremd (T2, T7). Sie steht in einer gemeinsamen Konnotations-kette mit spontan/analytisch, so dass fremd mit analytisch und selbst mit spontan konnotiert ist. Fremd steht für den normativ-kulturellen Raum und das beschränkende, steuernde Eingreifen der Erziehungsinstanz, die ihn vertritt. Selbst steht in konnotativer Verbindung mit dem Freiraum der Phantasie, dem Eigenraum des kreativen, bildnerisch tätigen Subjekts, der sich intuitiv erschließt und dem Kind selbstverständlich offen steht, insofern die Erziehungsinstanz ihn nicht verschließt. In diesem

24 Einen Einblick in die kunstpädagogische Debatte bietet der Dokumentationsband zur Münchner Tagung der Kunstpädagogen 2003 (Kirschenmann/Wenrich/Zacharias 2004). In einer provokativen Stellungnahme zur Kunstpädagogik seit 1960 spricht H. Sowa von einer tief greifenden Spaltung, in der eine irrationale Prägung durch spezifische Kunstformen einerseits und die analytischen Wissenschaft andererseits sich gegenüberstehen und von einem Abdriften der Kunstpädagogik in Praktiken mit „mystisch-intuitivem“ und „sub- oder transrationalen Charakter (Sowa 2004: 120-132).

Sinn ist die Differenz selbst vs. fremd eine Teilfigur in der Differenz spontan vs. analytisch. Markiert ist in dieser differenziellen Figur ‚fremd‘ als das Andere, das der Selbstmächtigkeit und dem kreativen Eigenraum des Subjekts entgegensteht. Der Text wird aus den Diskurspositionen Kind, wir (die Kreativen und Malenden) oder auch als Anwalt des Kindes gesprochen. Die Subjektposition liegt in Distanz zur Institution Schule. Die Relation der Opposition selbst vs. fremd ist bestimmt durch die Bedrohung des kreativen Eigenraums des Kindes/Schülers. In beiden Lernberatungsgesprächen verweisen die handlungsleitenden Folgerungen der Studierenden auf den Konflikt oder den latenten Widerspruch, in den sie mit dem Eintritt in die professionelle Rolle geraten, wenn Lehrende die Beschränkung jenes Eigenraums verschulden (T2) und sogar professionell aufgerufen sein sollten, dies zu tun (T5, T7). Aus der Analyse der Lernberatungsgespräche resultieren deutliche Hinweise, dass Studierende daher meinen, sich inhaltlicher Aussagen im Bereich des Bildnerischen weitgehend enthalten zu müssen und dass sie gerade deswegen Unterrichtsarrangements des selbstgesteuerten Lernens bevorzugen. Bevorzugt wird die Vorstellung einer Unterrichtsmoderation, deren Ziel es ist, einer als vollkommen erachteten, kindlichen Ausdrucksfähigkeit Freiraum zu schaffen und ursprüngliche Spontaneität nicht zu stören. In zuge-spitzter Konsequenz können Lehrende nicht als inhaltlich Mitsprechende gedacht werden, sie müssen moderierend schweigen (T2, T6, T7). Dem analytischen Zugang kommt dann die Bedeutung zu, der Lehrperson die Selbstkontrolle ihrer Führungsweise im Sinne einer inhaltlichen Enthaltsamkeit zu ermöglichen.

Aus kunstpädagogischer Sicht – und wohl nicht nur aus dieser – ist diese Konzeptualisierung des „lehrenden“ Handelns problematisch. Für den ästhetischen Erfahrungsprozess – ob rezeptiv oder produktiv – ist das Mitspielen des kulturellen Horizonts konstituierend. Ihn zu vertreten, ist professionelle Aufgabe der Lehrperson. Sie kann daher ihre Position nicht (inhalts)leer lassen und durch den selbständig lernenden Schüler besetzen, um so die paradoxe Struktur institutionalisierter Bildungsprozesse aufzulösen (siehe auch 5.4), ohne dabei zugleich die Lernchance ästhetischer Erfahrungsprozesse zu vergeben.²⁵

Aus einer allgemeinen, didaktischen Perspektive kann eine zweite Folgerung gezogen werden. In Nachfolge konstruktivistischer Konzepte besteht eine Tendenz der Disziplin, inhaltliche Steuerungsversuche vermeiden zu wollen, wenn auch über das formale didaktische Setting in Selbstlernarran-

25 Unter den Kunstpädagogischen Positionen problematisiert z.B. K.-J. Pazzini die „Verharmlosung des Lehrers zum Coach“. Dieser setzt er ein substanzielles Beziehungsverhältnis zwischen Schüler/Schülerin und Lehrer/Lehrerin entgegen, in welchem der Lehrer/die Lehrerin durch Zumutung Kreativität frei setzt, und – gerade weil er/sie das symbolische Repertoire der Kultur vertritt und sich dazu bekennt (professor) – die Trennung, die Freisetzung, den Schritt in die Selbständigkeit möglich macht. Darin nun weist Pazzini dem Kunstunterricht eine hervorzuhebende Funktion zu (Pazzini 2006: 161-178).

gements auf Lernhandlungen zugegriffen wird (Ludwig 2004: 115).²⁶ Die Äußerungen der Studierenden können hier in Anschluss gebracht werden und es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass ihre einem alltagsweltlichen Diskurs zugehörige Rezeptionsweise an solche lerntheoretische Konzepte bestätigend Anschluss findet, so dass die fachdidaktisch notwendige Transformation ihres Lehr-Lernbegriffs erschwert oder grundlos wird. Insofern unterstützt das Ergebnis der vorliegenden Studie die Ausrichtung der Selbstlernarchitektur @rs auf und die Forderung nach hochschuldidaktischen Maßnahmen, die die Vernetzung und Integration fachdisziplinärer Perspektiven didaktisch gestalten. Die Selbstlernarchitektur enthält entsprechende Gestaltungselemente: Die thematische Integration der Fächer und Lernberatungen (5.2) haben darin eine herausragende Funktion.

5.1.4 Das Umkippen der Differenz

Quasi im Gegenzug zur Selbststeuerung der Lernenden, wenn in der Unterrichtsrealität die Selbstführung der Schülerinnen tatsächlich zu keiner Normerfüllung führt (T7), oder wenn institutionelle Prozeduren es zu fordern scheinen (T3), zeigt sich die Möglichkeit, dass der normative Rahmen, der mit dem Analytischen konnotiert ist, nun nicht wie unter T2(b) zurückgestellt sondern unvermittelt durchgesetzt wird (T3, T4a, T7). Die Rekonstruktion der semantischen Struktur zeigt in diesem Fall eine Umwertung der Differenz, eine Art Umkippen der wertenden Gerichtetheit, so dass das Analytische (Konnotationsreihe: fremd(führend), einschränkend, objektiv, lehrend, beurteilend) den Wert selbstverständlicher Gültigkeit erhält. Diese Umwertung ist von einer Subjektpositionierung als Lehrperson im institutionellen Raum begleitet. Wenn solcherart mit dem Eintreten in die Berufsposition das Normative unmittelbar produziert wird, dann droht aus kunstpädagogischer Perspektive eine normativ orientierte Unterrichtspraxis, die diese Orientierung selbst nicht mehr zur Disposition stellt, den Fachgegenstand – den auf die Artikulation des Besonderen gerichteten, ästhetischen Erfahrungsprozess – zu verlieren (T3).

Die Analyse u. Interpretation der Textstellen macht nun sichtbar, dass bei der Aneignung des Studieninhalts und der Konzeptualisierung künftiger Unterrichtspraxis gerade deswegen in Widersprüchen (5.3.1 u. 5.3.2) agiert wird,

26 J. Ludwig vertritt in Abgrenzung zu konstruktivistischen Positionen das Konzept einer subjektwissenschaftlichen Didaktik, in der eine „verstehende“ Figur didaktischen Handelns gedacht wird, die das Mitsprechen der Lehrenden als konstitutiv für den Lernprozess einschließt. Lehr-Lernprozesse werden als Verschränkung von Bedeutungshorizonten konzipiert, so dass Mitlernende und Lehrende Gegenhorizonte bilden, aus deren Differenz Lernchancen resultieren können. In der Perspektive dieses Ansatzes scheint die differenzlogisch kontradiktorische Stellung von selbst vs. fremd aufgehoben und dem inhaltlichen Mitsprechen der Lehrenden kommt eine konstitutive Funktion im Selbstlernprozess zu (Ludwig 2004: 124127).

weil Studierende sich mit dem ästhetischem Eigensinn identifizierend im Unterricht einen Freiraum der Fantasie ermöglichen wollen und nun aufgerufen sind, in die Normativität institutionalisierten Erziehungshandelns einzutreten und weil sie diesem Aufruf folgen wollen. Insbesondere dann, wenn der Unterricht verbindlich an kunstpädagogischen Zielen orientiert oder überhaupt kulturelle Vorgaben als verbindliche Teile dieses Unterrichts gedacht werden sollen (T1,T2,T6,T7), zeigt sich der Widerspruch als Sprung (T2,T3), als Verwicklung (T6), als Konflikt (T7). In der rekonstruierten, semantischen Struktur selbst vs. fremd ist dieser Konflikt in der kontradiktorischen Opposition angelegt. Dort steht sich-selbst-führendes (selbständiges) Lernen in der konnotativen Kette mit Kreativität, Fantasie, und Malen (metonymisch für ästhetische Praxis) in einem Ausschließungsverhältnis der Fremdführung (Steuerung) gegenüber, zu deren konnotativer Kette die Prädikate „sprachlich, normativ, eingeschränkt, objektiv, distanziert“ gehören. Gleichzeitig verweisen die Interpretationsminiaturen auf die professionstheoretisch bedenkliche Möglichkeit, dass sich im Prozess fortschreitender Identifikation mit der professionellen Rolle eine radikale Wende handlungsrelevanter Bedeutungszuschreibungen (Umkippen der differenziellen Figur) ergibt und so stabilisiert, dass dann institutionelle Normativität unbefragt handlungsleitend wäre.

Die Interpretation der Ergebnisse soll an dieser Stelle noch einen Schritt weiter getrieben werden. Die differenzielle Figur selbst vs. fremd reflektiert das Spannungsverhältnis von Fremdbestimmung und Autonomie. Wenn man der professionstheoretischen Position Helsepers folgt, dann wird dieses Spannungsverhältnis als eine konstitutive pädagogische Handlungsantinomien, Heteronomie vs. Autonomie, konzipiert (Helsper 1996: 521-569). Gelingende Professionalisierung wird in einem Habitus gesucht, in welchem das antinomische Verhältnis reflexiv ist und professionelles Handeln sich an der prekären Balance des Antinomischen orientierend den Widerspruch erkennt und aushält.²⁷ In der vorliegenden Untersuchung wird nun mit der Rekonstruktion der Rezeptionsweise (1) beobachtbar, wie im berufswissenschaftlichen Teil der Ausbildung bei der Aneignung von Wissen die antinomische Struktur pädagogischer Praxis auftritt. Der Wechsel der Markierung und Subjektpositionierung mit dem jeweiligen Umkippen der Differenz entspricht je der einen oder anderen Seite der antinomischen Struktur. (2) Das Umkippen der Differenz impliziert dabei die Möglichkeit von gegensätzlichen Handlungsentwürfen, durch die im einen Fall Normativität durchgesetzt wird und im anderen Fall „Fluchtbereiche“ der Autonomie konstituiert werden. Beides bleibt (3) unbezogen und die antinomische Struktur der Unterrichtssituation wird nicht als unabschließbare Aufgabe balancierender Gestaltung des Lehr-Lernverhältnisses erfahrbar. Unter 5.2. wird gezeigt, dass nun gerade jene Textstellen, in denen Widerständigkeiten der Wis-

27 Im theoretischen Zugang der Didaktik des selbstsorgenden Lernens wird das Antinomische jenseits einer Essenzialisierung als gesellschaftlicher Widerspruch gefasst, den es im professionellen Zugang zu erkennen und auszuhalten gilt.

sensaneignung aufscheinen, eine Lernentwicklungschance im Professionalisierungsprozess indizieren. Diese aufzugreifen ist Teil des Lernberatungskonzepts in der Selbstlernarchitektur @rs.

5.2 Lernberatung in der Selbstlernarchitektur

5.2.1 Die Begegnung von Lesarten im Lernberatungsgespräch

Die Textanalyse deckt auf, dass Studierende Lesarten des Studieninhalts bilden, die der didaktisch intendierten Lesart nicht entsprechen und kunstpädagogisch problematische Bedeutungszuschreibungen enthalten. Es hieße das Konzept der Selbstlernarchitektur nun missverstehen, wenn man daraus ableiten wollte, eine Selbstlernarchitektur müsste möglichst so angelegt werden, dass abweichende Lesarten ausgeschlossen werden. Im Gegenteil konfiguriert die Selbstlernarchitektur auf der Online-Ebene Lernobjekte zwar so, dass an ihnen eine disziplinäre Lesart, eine disziplinäre Wissensstruktur, gebildet werden kann, aber auch so, dass Studierende eigene und unterschiedliche Strukturbildungen (Lesarten) realisieren können. Der Selbstlernarchitektur unterliegt ein semiotisch fundierter Lernbegriff, der davon ausgeht, dass Leser prinzipiell unterschiedliche Lesarten bilden (Förneck 2006: 23-25). In Lesarten wird Information verknüpft und es ist diese Verknüpfung – Stellungen der Signifikanten in einer Struktur –, in der sich die Bedeutung, das Signifikat, bildet. Lernen verlangt den Umbau solcher Strukturen und bringt so neue Lesarten/Bedeutungen hervor. Lernberatung hat nun die Aufgabe die Begegnung unterschiedlicher Lesarten zu prozessieren. Dabei soll der Umbau der Wissensstrukturen eine spezifische Qualität haben. Diese Qualität wird konzeptionell mit selbstsorgendem Lernen (a.a.O: 48 u. 84-87) bezeichnet. Im selbstsorgenden Lernen soll die Herausbildung und Veränderung von Lesarten so unterstützt werden, dass Studierende die Chance haben, sowohl der eigenen Strukturierungsleistung (Lesart) als auch der der anderen bewusst zu werden und sich selbst zu den normativen, disziplinären Wissensbeständen zu positionieren. Damit dies gelingt, müssen Lesarten reflexiv werden. Das Reflexiv-Werden der Bedeutungszuschreibung und die Relationierung von Lesarten ist die zentrale Aufgabe der fachlichen Lernberatung. Lesarten, in denen subjektive Wissenskonstruktion und disziplinäre Perspektiven relationiert sind, so dass sie sozial relevante Perspektivierungen enthalten, werden als generative Themen bezeichnet (a.a.O: 34-36). Sie sind Ziel der Lernentwicklung. In diesem Sinn ist die Individualisierung normativer Wissensbestände in der Selbstlernarchitektur als eine Aufgabe der Lernberatung konzipiert. Die beiden differenziellen Figuren beschreiben nun (1) an einer kunstpädagogischen Thematik artikuliert Verknüpfungsmuster, die den Bedeutungszuschreibungen (Lesarten) der Studierenden unterliegen, und zeigen dadurch zugleich (2), dass Studierende zwar eigensinnigen aber nicht individuell willkürliche Lesarten bilden. Die Rekonstruktion zeigt (3), wie sich der profes-

sionell notwendige Umbau der Wissensstruktur, die Begegnung differenter Lesarten, in Widerständigkeit bemerkbar macht. Das sind die Sprünge, die Entwicklungen und eigensinnige Handlungsfolgerungen, die in der Rubrik Kommentierung“ (T1 bis T7) hervorgehoben werden. Für die fachliche, kunstpädagogische Lernentwicklungsberatung bildet (4) die rekonstruierte Rezeptionsweise ein Instrument, das Bedeutungszuschreibungen/Lesarten antizipierbar macht, den Verstehensprozess in der Beratungsinteraktion unterstützt und Stellen im Lernprozess voraussehen lässt, die zu einem Umbau der Wissensstruktur veranlassen.

5.2.2 Widerton nicht Lernwiderstand

Man kann Studieren/Lernen als Teilnahme an einem Gespräch betrachten, in welchem sich Diskurse begegnen, im vorliegenden Fall ein Alltagsdiskurs und ein professioneller Diskurs. Als diskursives Geschehen im Professionalisierungsprozess kann man dieses Gespräch, nicht machtfrei, nicht als Prozess denken, in welchem die Gültigkeit von Handlungskonzepten frei ausgehandelt wird.²⁸ Vielmehr werden Studierende aufgerufen in den professionellen Diskurs und damit zugleich in Sichtweisen und Praktiken der Profession einzutreten, um zugehörig zu sein. Man gewinnt so eine neue Perspektive auf die Lernberatungssituation. In Lernberatungen vertreten Dozierende einerseits die fachdisziplinäre Lesart des Studienstoffs und sind andererseits vermittelnd zu den lernenden Subjekten und deren je eigenen Lesarten. Dozierende haben also eine doppelte Anwaltschaft. Lernberatung bildet in dieser Doppelung ein machtvollstes Steuerungselement. Unter dieser Perspektive kommen nun Verwirrungen, Abbrüche, Sprünge oder Auslassungen als Äußerungsformen im Raum einer mächtigen Ausbildungsinstanz in den Blick, die dann auftreten, wenn der Professionalisierungsschritt den Umbau der Welt- und Selbstsicht der Studierenden verlangt (T1, T5, T6). Alltagsweltlich und vorprofessionell konzipieren Studierende in den hier analysierten Lernberatungsgesprächen ästhetische Praxis als Handlungsweise, in welcher sich Subjekte in ihrer Einzigartigkeit gegen das Andere der Kultur als selbstmächtig behaupten. Sie entwerfen diese Praxis als einen von kulturellen Vorgaben unabhängigen Bereich subjektiver Autonomie, analog der Zuschreibung, die Kunst zu dem gesellschaftlichen Ort von Praktiken macht, die geeignet sein sollen, das konventionalisierte Kulturelle zu überscheiden, Neues hervorzu-bringen und einen Möglichkeitsraum zu bilden, in welchem das künstlerische Subjekt als autonom inszeniert wird.²⁹ Das Eintreten in die Profession – hier durch die Aneignung eines ästhetischen Lehr-Lernbegriffs – macht nun die

28 Foucaults Konzept der *Gouvernementalität* ermöglicht es, Diskurse als Praktiken des Regierens zu betrachten, in denen für selbstverständlich genommene Perspektiven hervorgebracht und Wirklichkeit vorgängig konzeptualisiert wird (Lehmann-Rommel 2004: 262-283).

29 Zur paradoxen, gesellschaftlichen Stellung der Kunst, durch die Kunst in der Moderne „zum gesellschaftlichen Ort des Anderen in der Gesellschaft“ wurde vgl. Welsch 1998: 168ff.

Veränderung des implizierten Subjektbegriffs und des zugehörigen Selbst- und Weltkonzepts notwendig, weil mit der Aneignung des professionellen, ästhetischen Lehr-Lernbegriffs die bildnerisch-ästhetische Praxis nicht länger als selbstverständliches Ereignis quasi naturhafter Kreativität und als Handlung vorgängig autonomer Subjekte konzipiert werden kann. So können Praktiken der Verschiebung, können Abbrüche, Ausklammerungen und argumentative Sprünge in den Lernberatungsgesprächen durchaus als funktional für die Wahrung eines Weltbildes angesehen werden. In diesem Sinne wären die Studierenden dann eigensinnig und man könnte von einem Widerstand im Lernen sprechen, der der Abwehr einer Bedrohung ihres Weltbildes gilt. Es wird nun nicht von Widerstand sondern von Widerton gesprochen. Die ungewöhnliche Begriffswahl macht darauf aufmerksam, dass nicht vom Standpunkt des Subjekts und seiner Intentionalität aus sondern vom Standpunkt des Diskurses aus geschaut wird. Mit ‚Widerton‘ wird von einem Ereignis des Diskurses gesprochen. Im Rahmen des hegemonialen Diskurses der Profession erscheint der Eigensinn als Widerton. Betrachtet man nun den Widerton als eine diskursive Qualität von Lernereignissen, werden die eigensinnigen Eigenheiten der Lesarten weder als Lernschwierigkeit, also als etwas individuell Defizitäres, noch als subjektiv begründetes, intentionales Handeln auf der Ebene der Lehrer-/Lernerinteraktion in den Blick gebracht. Der Widerton markiert vielmehr die Stelle im Lernberatungsgespräch, an der sich die Perspektiven unterschiedlicher Diskurse reiben. Es ist die Stelle des beginnenden Umbaus einer semantischen Struktur, die – wenn der Umbau sich vollzieht – zum Sprechen im jeweils anderen Diskurs führt. *Man kann daher, was sich im Widerton anzeigt, als Lernchance bezeichnen, vor allem wenn – wie in Selbstlernarchitekturen – dieser Umbau eine spezifische Qualität aufweisen soll, die sich durch Reflexivität und Relationalität auszeichnet.* Beide bezeichnen Praktiken der Bewusstmachung, durch die das Selbstverständliche befragbar wird. Reflexiv kann die jeweilige Lesart des Lerngegenstands – hier des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses – in ihren theoretischen und praktischen Folgen, hinsichtlich der in ihr eingeschlossenen, z.B. biografisch erfahrenen, als auch der durch sie antizipierten Praxis des Unterrichtens bewusst werden. Relationalität verweist darauf, dass dabei differente Lesarten in ihrer Differenz den Bedeutungsraum bilden, in welchem der Lerngegenstand konstituiert wird. Wenn es gelingt, dass den Lernenden/Studierenden in dieser Weise die eigenen Strukturbildungen und die der anderen verfügbar werden, werden sie unterstützt eine Position/Lernintention zu bilden, in der individuelle Lerninteressen und normative Lernziele relationiert werden. Generative Themen bezeichnen eine solche Perspektivierung des Lerngegenstands (Klingovsky/Kossack 2007: 87). Gelingt solche reflexive Verfügbarkeit, dann könnte man einem subjektwissenschaftlichen Lernbegriff folgend von einer Verfügungserweiterung, von expansivem Lernen, sprechen (Faulstich/Ludwig 2004: 10-29); gelingt sie nicht, dann aller-

dings kann, was sich in der vorliegenden Untersuchung als Widerton anzeigt, in Formen defensiven Lernens mit den entsprechenden Strategien und Lernwiderständen münden (Faulstich/Grell 2005: 88-91). So gesehen ist das Zur Geltung-Bringen des Widertons ein notwendiger Schritt, durch den die Differenz zwischen Eigensinn und professionellem Diskurs thematisch und zum Sachverhalt im Lehr-Lerngespräch wird. Die Differenz aber muss bearbeitet werden, weil sonst der Widerton nicht in den Diskurs kommt.

5.3 Bedeutung der Untersuchung

Die vorliegende Studie leistet (1) durch die empirische Beschreibung von Strukturen der Bedeutungszuschreibung (Rezeptionsweise) einen Beitrag zur kunstpädagogischen Professionalisierung und insbesondere des Lernberatungshandelns in der Abteilung BTG der Selbstlernarchitektur. Durch die Erweiterung des analysierten Textkorpus wird die vorliegende, verdichtete Interpretation in der Fortführung der Untersuchung eine weitere Differenzierung erfahren. Die rekonstruierte Rezeptionsweise weist (2) über den kunstpädagogischen Ausbildungskontext hinaus, indem sie an den rekonstruierten semantischen Strukturen zeigt, wie das Eintreten in die professionelle Perspektivierung des beruflichen Handelns von Subjektpositionierungen begleitet ist und wie diese die Bedeutungszuschreibung/Lesarten bestimmen. Die vorliegende Untersuchung bereitet (3) im Sinne einer explorativen Studie die Möglichkeit weiterführender Untersuchungen vor, die die Wirkung des Beratungsvorgehens auf das Reflexiv-Werden von Lesarten und die Veränderung von Lesarten im Verlauf des Selbststudienprozesses erfassen und die nach der Herausbildung generativer Themen – das heißt professioneller, disziplinärer Perspektivierung im selbststorgenden Lernen – fragen. Die vorliegende Studie entwickelt (4) unter Bezug auf die thematische Diskursanalyse (Höhne 2004) einen forschungsmethodischen Ansatz, der die Entwicklung des professionellen Lehr-Lernverständnisses durch und in Praktiken der Ausbildung als Veränderung semantischer Strukturen empirisch zugänglich macht.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Angermüller, Johannes (2005). *Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion*. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: UKV, S. 23-48.
- Bayer, Klaus (1999): *Argument und Argumentation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain (2006): *Die Liebe zur Kunst*. Konstanz: UKV.

- Boehm, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink, S. 11-38.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 10-28.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der forschenden Lernwerksatt. In: Faulstich, P./Förneck, H.J./Knoll, J. u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: wbv, S. 18-91.
- Förneck, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Förneck, Hermann J./Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Glas, Alexander/Sowa, Hubert (2006): Kunstpädagogischer Individualismus und didaktische Norm. Beispiele als Bezugspunkt der Bildungsdiskussion. In: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, S. 351-355.
- Hartlaub G. (1922): Der Genius im Kinde. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Höhne, Thomas (2004). Thematische Diskursanalyse – Der Migrantendiskurs im Schulbuch. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse, Bd 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 389-420.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (1999): Zwischenbericht. Bilder vom Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Forschungsberichte. Fachbereich Erziehungswissenschaft der J. W. Goethe Universität. Frankfurt.
- Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hrsg.). Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink, S. 300-324.
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd.1: Theorie und Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: h.e.p.
- Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft hat Herkunft. München: kopaed.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed.
- Kirschenmann, Johannes (2006): Wider das Ideal ästhetischer Autonomie. Zum kunstpädagogischen Bildungsanspruch. In: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.). Kunstpädagogisches Generationengespräch. München: kopaed, S. 26-38.

- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 261-285.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ludwig, Joachim (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 112-126.
- Lüchinger, Thomas (2005): Intuitiv Malen. Wege zur Kreativität. Oberhofen: Zytglogge Verlag.
- Maier Reinhard, Christiane (2006): Ästhetische Bildung und individueller Eigensinn. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 89-110.
- Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: vs-Verlag.
- Niehoff, Rolf (2005): Bildungsstandards für das Fach Kunst. In: Bering, K./Niehoff, R. (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: ATHE-NA-Verlag, S. 89-107.
- Otto, Gunter (1984): Otto Dix. Bildnis der Eltern. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens durch Bilder. Seelze: Friedrich in Velber.
- Otto, Gunter (1999): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1. Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Pazzini, Karl-Josef (2006): Medien, Väter, Lehrer – Vom Verschwinden und der Rücksicht auf Darstellbarkeit. Eine Skizze. In: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, S. 161-178.
- Peez, Georg (2002): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selle, Gert (1998/2003): Kunstpädagogik und ihr Subjekt – Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Sowa, Hubert (2004): Bild, Stimmung und Milieu der Kunstpädagogik vor und nach 1968 – Sieben Caprichos über das Werden und Streben der mittleren Generation. In: Kirschenmann, J./Wenrich, R./Zacharias, W. (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. München: kopaed, S. 120-132.
- Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.